



Instituto Superior Politécnico Gaya

Escola Superior de Educação de Santa Maria

2014



**Ilda Susana  
Pereira Moreira**

## **MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA**

Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Básico, sob orientação da Doutora Ana Paula Cabral e Doutor Adriano Basto.

## Agradecimentos

À Doutora Ana Paula Cabral, que iniciou comigo esta caminhada, e que com a sua exigência me fez crescer e acreditar nas minhas capacidades...

Ao Doutor Adriano Basto, obrigada pela sua total disponibilidade e atenção, pelas palavras de incentivo e força que foram essenciais para a concretização deste projeto... obrigada por estar junto comigo neste desafio...

Aos restantes docentes da Escola Superior de Educação Santa Maria que, de alguma forma, contribuíram para o sucesso da realização deste Mestrado, para todos vocês o meu mais sincero obrigado por fazerem parte deste pedacinho da minha vida...

Aos Centros de Estágio que me receberam e acolheram, Associação Pró-Infância de Pedroso e Colégio Horizonte, obrigada por me fazerem crescer a nível profissional...

À minha entidade patronal, que me permitiu realizar esta caminhada...

Aos meus pais, sogros e restante família por terem sido o meu refúgio e o meu porto de abrigo, muito obrigada pelo vosso apoio...

Ao meu marido, “sacrificado” pela minha “ausência”, obrigada por me ajudares a limpar as lágrimas que insistiam em querer rolar pelo meu rosto e por acreditares no meu sucesso...

Ao meu príncipe Gonçalo, pela privação constante da presença da mamã...desculpa!  
*“A mamã agora já não vai trabalhar tanto no computador e já podemos brincar... juntos!”*

Às minhas companheiras de turma, todas guerreiras nesta batalha... cúmplices e unidas nos momentos bons e menos bons...

E a todos os meus amigos a quem privei igualmente da minha companhia, mas que sei de coração que estavam comigo!

A todos vocês, OBRIGADA!

## ÍNDICE

|   | <b>Pág.</b> |
|---|-------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>6</b>    |
| <b>I. Caracterização do contexto</b>  |             |
| <b>1.1</b> Meio envolvente .....  | 9           |
| <b>1.2</b> Instituição .....  | 9           |
| <b>1.3</b> Participantes .....  | 11          |
| <b>II. Enquadramento teórico</b>  |             |
| <b>Capítulo I – Modelos de Leitura .....</b>                                      | <b>13</b>   |
| <b>1.</b> Modelo Percetivo .....  | 13          |
| <b>2.</b> Modelos de Leitura .....  | 14          |
| <b>3.</b> O Ensino da Leitura .....   | 16          |
| <b>4.</b> Tipologias da Leitura .....   | 19          |
| <b>Capítulo II - A Relação entre a Criança e o Livro .....</b>                    | <b>21</b>   |
| <b>Capítulo III - A Leitura como Prática Quotidiana e Motivacional .....</b>      | <b>29</b>   |
| <b>1.</b> Motivações para a prática da leitura .....                              | 29          |
| <b>1.1</b> Os pais e a motivação para a aprendizagem da leitura .....             | 31          |
| <b>1.2</b> Motivações na escola .....   | 35          |
| <b>1.3</b> O professor: facilitador e multiplicador de leitores .....             | 36          |
| <b>Capítulo IV - O que afasta as crianças da leitura .....</b>                    | <b>39</b>   |
| <b>Capítulo V - Estratégias para a motivação e o desenvolvimento da leitura..</b> | <b>45</b>   |
| <b>1.</b> O desenvolvimento cognitivo da leitura .....                            | 52          |
| <b>Capítulo VI - O papel da leitura no programa de Português .....</b>            | <b>58</b>   |
| <b>1.</b> Perspetivas sobre a leitura e implicações pedagógicas .....             | 59          |
| <b>2.</b> A Educação literária .....  | 63          |
| <b>2.1</b> Objetivos da leitura Literária .....                                   | 65          |
| <b>3.</b> Contextos promotores para a leitura .....                               | 66          |
| <b>3.1</b> A sala de aula como contexto promotor de leitura .....                 | 66          |
| <b>3.2</b> Dar sentido à aprendizagem da leitura .....                            | 68          |
| <b>3.3</b> Diferentes formas de ler e de aceder à leitura .....                   | 69          |

|  |     |
|--|-----|
| 3.4 O papel da Biblioteca Escolar na formação de leitores .....                      | 73  |
| <b>III - Enquadramento metodológico – resultados e conclusões</b>                    |     |
| 1. Problema / Objeto de Estudo .....   | 74  |
| 2. Pertinência da escolha do tema .....  | 74  |
| 3. Sujeitos Participantes .....  | 75  |
| 4. Método de Investigação - Investigação-ação .....                                  | 75  |
| 5. Técnica e instrumento de recolha de dados – inquérito .....                       | 79  |
| 6. Discussão e Análise de dados .....  | 80  |
| 7. Análise geral .....   | 89  |
| <b>IV – Prática pedagógica</b>   |     |
| 1. Atividades desenvolvidas .....  | 91  |
| 2. Reflexão sobre a prática pedagógica .....   | 96  |
| <b>V – Considerações Finais</b> .....  | 100 |
| <b>Bibliografia</b> .....  | 102 |
| <b>Apêndices</b> .....   | 109 |
| <b>Anexos</b> .....  | 126 |
| <b>Índice de Quadros</b>   |     |
| Quadro 1 – Qual o título do último livro que leste? .....                            | 83  |
| Quadro 2 – Cronograma de trabalho .....  | 91  |
| Quadro 3 – Aulas desenvolvidas no âmbito do projeto “Motivação para a Leitura” ..... | 92  |
| Quadro 4 – Cronograma das aulas desenvolvidas .....                                  | 132 |
| <b>Índice de Figuras</b>   |     |
| Figura 1 – Espiral Autoreflexiva Lewiniana .....                                     | 78  |
| Figura 2 – Modelo Ascendente de Gough .....  | 116 |
| Figura 3 – Modelo Descendente de Goodman .....                                       | 118 |
| Figura 4 – Modelo Interativo de Rumelhart .....                                      | 119 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 5 – Modelo de Rumelhart & McClelland ..... | 120 |
| Figura 6 – Modelo de Adams .....                  | 121 |
| Figura 7 – Modelo Interativo de Ellis .....       | 123 |

## **Índice de Gráficos**

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1 – Gostas de ler? .....  | 81 |
| Gráfico 2 – Com que regularidade lêes? .....                                    | 81 |
| Gráfico 3 – Que tipo de livros gostas de ler? .....                             | 82 |
| Gráfico 4 – É costume receberes livros como presentes? .....                    | 83 |
| Gráfico 5 – Quantos livros tens em casa? .....                                  | 83 |
| Gráfico 6 – Gostas de receber livros? .....                                     | 84 |
| Gráfico 7 – Gostas de receber livros? .....                                     | 84 |
| Gráfico 8 – Para ti, a leitura é: .....   | 84 |
| Gráfico 9 – Os teus pais, costumam comprar-te livros? .....                     | 85 |
| Gráfico 10 – Em casa, alguém te lê histórias? .....                             | 85 |
| Gráfico 11 – Onde estão guardados os livros? .....                              | 86 |
| Gráfico 12 – A mãe costuma ler? .....   | 87 |
| Gráfico 13 – O pai costuma ler? .....   | 87 |
| Gráfico 14 – Se a mãe costuma ler, qual o tipo de leitura mais frequente? ..... | 87 |
| Gráfico 15 - Se o pai costuma ler, qual o tipo de leitura mais frequente? ..... | 88 |
| Gráfico 16 – Preferências de leitura. ....                                      | 89 |

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho surge no âmbito da Unidade Curricular de Seminário II, enquadrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tem como propósito a realização de um projeto de investigação a aplicar em contexto de prática pedagógica, nomeadamente numa sala de 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O tema abordado surge no decorrer da prática pedagógica, após observação e contacto com o grupo, que pode ser caracterizado como um grupo heterogéneo, com desenvolvimentos diferentes no âmbito das aprendizagens.

O quadro atual do ensino da língua materna evidencia lacunas do desenvolvimento das competências da leitura, verificando-se que crianças em fase final do 1º Ciclo do Ensino Básico, ainda apresentam fragilidades na compreensão leitora.

Com este relatório objetiva-se identificar motivos de afastamento das crianças face ao ato de ler, procurando assim reunir um conjunto de estratégias de motivação para o desenvolvimento da prática da leitura.

Através de conceções identificadas, teorias exploradas e experiências vivenciadas em contexto escolar, procuraram-se aplicar estratégias motivadoras para o ensino e a prática da leitura.

Este trabalho encontra-se dividido em cinco partes diferentes, de acordo com a ordem de importância e especificidade de cada tema, sendo que a parte dois, referente ao enquadramento teórico, é constituída por seis capítulos. Assim sendo, a primeira parte é composta pela caracterização do contexto onde ocorreu a prática pedagógica e se desenvolveu este projeto; caracteriza o concelho onde o Colégio está inserido, assim como a própria instituição e os participantes neste estudo.

Segue-se a parte dois, a mais extensa do trabalho, refere-se ao enquadramento teórico:

- No capítulo I, são abordados os modelos de leitura, a sua importância está relacionada com o facto de o ato de ler ser um processo que envolve uma série de operações cognitivas e que são descritas pelos investigadores através de vários modelos de aprendizagem da leitura. Conhecer e perceber estes modelos é compreender de que modo os leitores interagem com o texto escrito e que estratégias

as crianças vão utilizar para aprender a ler. Ainda neste capítulo, aborda-se a forma inicial do ensino da leitura, versando a seguir as suas tipologias.

- A relação que deve existir entre a criança e o livro é o tema abordado no segundo capítulo, reforçando a ideia de que, por vezes, o interesse das crianças pelos livros não é espontâneo, é necessária a motivação por parte do adulto ou par, para suscitar o seu interesse. Podem igualmente surgir dificuldades de compreensão de vocabulário que se tornam bloqueios se não forem prevenidos atempadamente.

- O terceiro capítulo realça a importância de se encarar a leitura como um ato de prazer, realçando o significativo papel dos pais, escola e professores neste percurso de ensino/aprendizagem no âmbito da leitura.

- No quarto capítulo sugere-se a reflexão sobre o que realmente pode contribuir para o afastamento entre crianças e livros, nomeadamente os contextos socioeconómicos e culturais, os meios de comunicação, designadamente a televisão e a internet e o suposto papel ineficaz da escola.

- O quinto capítulo faz referência a uma prática pedagógica integrada, de estratégias motivadoras, centrada nos alunos, que, em união com professores, se tornam capazes de construir as suas próprias aprendizagens.

- O sexto capítulo referencia o papel da leitura no Programa de Português, assim como as suas implicações pedagógicas na área da leitura. Refere ainda a importância da Educação Literária no desenvolvimento das competências literárias. Este capítulo termina com sugestões de importantes contextos promotores da leitura.

- A terceira parte do trabalho traduz-se no enquadramento metodológico, assim como nos seus resultados e conclusões. Para se atingirem os objetivos deste estudo utilizou-se a investigação-ação como metodologia de trabalho. Surgiu como a mais adequada, na medida em que exige o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte do grupo envolvido. A identificação de conceções referente aos hábitos de leitura dos alunos, foi feita através de um inquérito, ao qual responderam de forma anónima.

- O quarto capítulo está relacionado com a prática pedagógica, surge como uma reflexão sobre todo o percurso efetuado, mencionando-se atividades desenvolvidas em contexto escolar.

- O quinto e último capítulo culmina numa apreciação e reflexão crítica, onde se vai considerar todo o caminho realizado, aquando da realização deste projeto.

Deste modo, será possível a realização de um trabalho coerente e estruturado, através de todo um conjunto de ferramentas e estratégias motivadoras, de forma a ser capaz de contribuir de forma concreta e eficaz na motivação pelos hábitos de leitura.



## **I. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO**

### **1.1 Meio envolvente**

A instituição onde se pôs em prática o presente Projeto de Investigação, situa-se na Urbanização dos Jardins da Arrábida, na freguesia da Afurada, no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto. Esta urbanização situa-se na margem sul do rio Douro, junto à Ponte da Arrábida, na saída para a Afurada e com fácil acesso a partir do norte pela VCI, ou do Sul pela A1.

Como vai ser possível verificar no Apêndice 1, Vila Nova de Gaia é o maior concelho do Porto, apresentando grandes zonas de contraste, delineada entre a ruralidade e as áreas urbanas, sendo, portanto, um concelho com muito para oferecer.

### **1.2 Instituição**

Este colégio está inserido nos Colégios Fomento, no âmbito do ensino particular e cooperativo, isto é, o Colégio Horizonte é iniciativa e propriedade dos pais, sob a responsabilidade destes e dos professores. Naqueles incluem-se o Colégio Planalto e Colégio Mira Rio, em Lisboa, e Colégio Horizonte e Cedros, em Vila Nova de Gaia/Porto. Têm como oferta educativa a creche (Colégio Planalto), o Jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário, IB – International Baccalaureate (Colégio Planalto), atividades extracurriculares e atividades de serviço à comunidade.

O Colégio Horizonte abriu as suas portas aos alunos em 8 de setembro de 1979, no Palacete no 1º Visconde de Vilarinho e S. Romão, no Porto.

Atualmente, o Colégio Horizonte, já mudado para Vila Nova de Gaia, há cerca de cinco anos, subdivide-se em três valências diferentes: o Jardim de Infância, o 1º Ciclo do Ensino Básico e o 2º Ciclo do Ensino Básico, este último funcionando nas antigas instalações do Colégio Horizonte, no Porto. Note-se que o ensino pré-escolar é misto, enquanto que, a partir do 1º CEB, é formado apenas por meninas, sendo os rapazes encaminhados para o Colégio Cedros.

A educação diferenciada surge da diferente maturação pessoal entre homem e mulher, ambos reagem a estímulos de maneiras diferentes, daí dar a oportunidade da escola facilitar a cada aluno que cultive as qualidades próprias do seu modo de ser, a masculinidade e a feminilidade.

Esta educação diferenciada assenta em prol de três razões:

- *Desenvolver melhor a personalidade de raparigas e rapazes;*
- *Melhorar o processo de socialização;*
- *Aumentar o rendimento académico;*

*(Educação Diferenciada, 2004)*

Estes colégios, em colaboração com a família, apostam em formar jovens líderes, de formação humana e social de exceção, com capacidades académicas reconhecidas e capazes de enfrentar com sucesso um mundo cada vez mais global.

Os Colégios Fomento são as únicas escolas em Portugal certificadas pela *Fomento de Centros de Enseñanza de Madrid*, para aplicarem na creche e infantil, o Projeto Optimist, que é um programa de estimulação orientada que permite às crianças alcançarem, segundo as características de cada uma, níveis ótimos de aprendizagens, desenvolvimento e maturidade.

O Projeto Educativo Fomento assenta em quatro princípios fundamentais:

- *A educação personalizada;*
- *A formação completa;*
- *A qualidade da educação,*
- *O desenvolvimento conjugado e interativo das aptidões dos alunos, dos professores e dos pais; (Guia para Pais - Projeto Optimist, pág. 2)*

Apesar destes colégios prezarem a liberdade das consciências, são de matriz doutrinal e a ética que desenvolvem é de cariz cristã, sendo todos os pais claramente esclarecidos desde o primeiro contacto com a instituição. A Assistência Espiritual está entregue a sacerdotes da prelatura do Opus Dei.

O uniforme é de uso obrigatório em todas as atividades escolares, quer se realizem no interior do colégio, quer no exterior. Para as aulas de educação física, é obrigatório o uso do equipamento de desporto próprio do Colégio.

O Colégio, no geral, apresenta os seguintes recursos humanos:

- **Direção:** Dra. Margarida Garcia dos Santos e Dra. Isabel Carvalho;

- Coordenadora da Infantil: Dra. Paula Castro Camboa;
- Corpo docente: cinco Educadoras de Infância, quatro Professoras de 1º CEB, diversas professoras de diferentes disciplinas do 2º CEB, duas professoras de inglês e uma professora de música;
- Pessoal não docente: cinco auxiliares de ação educativa;
- Pessoal administrativo: uma administrativa;
- Outro pessoal: quatro ajudantes de cozinha e limpeza.

No âmbito dos recursos e do espaço físico, o 1º CEB dispõe de quatro salas de aula, devidamente equipadas e adaptadas à faixa etária, dois conjuntos de casas de banho, duas salas de arrumação de material didático e de limpeza, e no mesmo andar encontram-se ainda a sala de aulas do 5º ano, a Capela, o ginásio de usufruto de todo o colégio e a sala dos professores e das educadoras de infância. No andar de baixo, as alunas usufruem ainda do refeitório e do recreio exterior.

### **1.3 Participantes**

A turma do 4º ano do Colégio Horizonte é composta por 16 alunas, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

De acordo com a escolaridade e o contexto socioeconómico dos pais, estas alunas provêm de um meio socioeconómico médio alto, a maior parte dos pais possui habilitações no grau do ensino superior. As profissões distribuem-se entre médicos, advogados, bancários, engenheiros e outras.

No que diz respeito à participação dos encarregados de educação na vida escolar dos filhos, estes possuem um grau de participação elevado, dado que se dirigem à instituição por diversas vezes durante o ano letivo, quer para reuniões, datas comemorativas e sempre que se justifique. Em suma, demonstram grande preocupação no desenvolvimento e no processo de aprendizagem das suas filhas.

Todas as alunas professam a religião católica.

A turma, de um modo geral, apresenta um bom comportamento, revela bastante interesse, empenho, é muito cooperante e participativa no decorrer das aulas. Adere sempre com muito entusiasmo às tarefas que lhe são propostas.

É uma turma heterogênea, todas as discentes apresentam um processo de aprendizagem normal, apesar de terem diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem.

Existem algumas alunas que revelam certas dificuldades, por exemplo no domínio da expressão escrita e da compreensão de textos complexos (I.D.). Outra aluna (F.M.) revela dificuldades na ortografia e na expressão escrita, aliada à falta de pontualidade que se reflete posteriormente na aquisição de novas matérias e por consequência no seu desempenho escolar.

Há ainda uma aluna (M.F.) com défice de atenção elevado, revelando algumas dificuldades na área do Português, no domínio da expressão escrita, na ortografia e na compreensão da leitura e interpretação de textos mais complexos. Revela também bastantes dificuldades na área da Matemática, nomeadamente no raciocínio operativo, no cálculo mental, na resolução de problemas e na composição e decomposição de números. Para esta aluna, o acompanhamento na sala de aula tem de ser feito de forma individual.

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **Capítulo I – Modelos de Leitura**

Elaborar um trabalho de investigação-ação relacionado com a prática e a motivação para a leitura, pressupõe uma breve visão sobre alguns modelos e teorias da leitura. Afinal, existem diferentes teorias e modelos que tentam explicitar o fenómeno complexo daquilo que é a leitura e que influenciam, de certa forma, as práticas e políticas pedagógicas e as formas de estruturar o ensino.

Face a isto, será feita uma breve análise e descrição das diferentes teorias e modelos da leitura que levam à construção de um conhecimento mais pormenorizado dos processos da leitura.

#### **1. Modelo Percetivo**

As visões tradicionais entendiam a leitura como uma simples operação percetiva e consideravam que para a sua aprendizagem era necessário uma certa maturação de aptidões gerais. Porém, não se preocupavam em caracterizar o ato de ler, centravam-no no desenvolvimento das capacidades percetivas, o que não implicava que as crianças percebessem as diferenças entre letras parecidas do ponto de vista percetivo, uma vez que pela primeira vez deviam perceber as diferenças mais relevantes entre os diversos signos escritos, o que não se relaciona com perceção, mas sim com compreensão do sistema escrito.

As experiências de diversos investigadores do início do século XX realçam que o processo de leitura é uma espécie de sequência de imagens rápidas fornecidas ao cérebro através de movimentos oculares, e que tanto o estímulo como a resposta são imediatos (Geyer, 1970).

A perceção é considerada como um processo unitário, os processos sensoriais e percetivos são isométricos, ou seja, em cada ato percetivo, os elementos do campo visual são percebidos de forma espontânea e simultânea.

Pode ainda considerar-se que a leitura fluente depende do alargamento da percepção, é formada como uma variável espacial e a forma global da palavra é a base de reconhecimento utilizada para a leitura.

## **2. Modelos de Leitura**

Neste segundo ponto, pretende-se fazer referência à evolução (em termos históricos) dos modelos explicativos do processo de leitura. Em meados da década de 70 do século XX, as investigações feitas e sob influência da psicologia cognitiva, elaboraram modelos de leitura que deixam de ser apenas de processamento linear para passarem a ser modelos interativos e, recentemente, converteram-se em modelos interativos compensatórios. No entanto, apercebemo-nos de que não existe consenso entre autores para que seja possível eleger um modelo que possa representar a leitura com todas as suas variáveis.

Com efeito, desenvolveram-se modelos explicativos de forma a facilitar a tarefa de perceber os mecanismos da leitura. Seguem-se breves comentários aos mesmos, sendo que podemos encontrar no Apêndice 2 uma análise mais pormenorizada a cada um desses modelos.

O modelo denominado de ascendente defende que a leitura incide na identificação de grafemas e respetivos fonemas. Porém, os autores que consideram a leitura como um processo de construção de significados com base nas competências linguísticas e culturais do leitor, intitulam-no como modelo descendente.

Dentro dos modelos ascendentes, salienta-se o modelo ascendente de Gough (1972), referido em Martins (1996), que se inicia na representação icónica, passando de seguida para a identificação das letras, seguindo para o léxico mental onde se pesquisa o significado, registando-se depois na memória de curto prazo e, finalmente, na memória a longo prazo. Este é um modelo linear, pois considera a via fonológica a única via possível para se chegar ao significado.

Vários autores consideram que nos modelos descendentes, ler é compreender e concebem a leitura como sendo um processo contrário ao modelo ascendente. Dentro deste modelo, sobressai o de Goodman (1970), referido em Martins (1996). Este modelo menciona que a leitura se baseia em predições e é por isso mesmo posto em

causa, uma vez que se questionam de que forma são feitas essas predições e quais os mecanismos de verificação das mesmas.

Pressupondo-se que a leitura não é feita através de um só sentido, surgem os modelos interativos que consideram a leitura como uma combinação dos dois modelos referidos anteriormente, como o modelo de Rumelhart (1977, Rebelo, 1993). Este modelo integra a via visual e a auditiva para o reconhecimento das palavras. Apesar de tudo, apresenta falhas visto que não considera a importância das informações semânticas, sintáticas, ortográficas e lexicais.

Os modelos conexionistas surgem na sequência dos modelos interativos, em que a informação é reunida como uma série de conexões entre unidades tornando-se mais fortes e rápidas com o emparelhamento repetido. Acontece através da percepção das letras dentro das palavras, independentemente da forma visual da palavra ser ou não familiar.

Entretanto, surgem os modelos interativos compensatórios que apresentam as duas vias paralelas de reconhecimento de palavras, a via visual de análise e a via auditiva de mediação fonológica, sendo de destacar o modelo de Ellis (1989, in Martins, 1996). Este modelo possui uma interação das ligações de ativação, ao mesmo tempo que os detetores de traços vão ativando as letras, esses vão ativando as palavras. Considera-se que este modelo apresenta três vias: a semântica, a direta ou a léxica e por fim a fonológica. No entanto, este modelo não explica a forma de alcançar o sentido das palavras e a pronúncia.

Seguidamente, apresentam-se os modelos explicativos das diferenças individuais, intimamente relacionados com o estudo da dislexia, baseados na diferença entre os Q.I's e o nível de realização em leitura, ou seja, o padrão da dislexia era relatado por um défice específico para a leitura, situado no centro do processamento fonológico.

Em forma de síntese, podemos afirmar que os mecanismos de leitura podem ocorrer seguindo três vias, a fonológica, a lexical e a semântica e, independentemente do modelo teórico utilizado, é possível perceber que o processo de leitura engloba dois tipos de produtos, o reconhecimento global de palavras e/ou a correspondência grafema-fonema (Sim-Sim, 1995).

### 3. O Ensino da Leitura

É cada vez mais difícil tornar a prática da leitura presente no dia-a-dia da população. De acordo com Kleiman (1997), essa situação tem vindo a agravar-se devido à formação precária dos professores e ao seu desconhecimento dos resultados obtidos nesta área.

Os professores atribuem a existência de maus leitores ao método de alfabetização, mas, de acordo com Silva (1998), a culpa não é do método de alfabetização, mas do professor e do uso indevido que ele faz do método. Este é, aliás, o ponto mais importante para o desenvolvimento do processo de alfabetização e de leitura na escola, logo, não importa recorrer a métodos inovadores, se estes não forem bem explorados e aplicados de forma correta, em contexto de sala de aula, pelo professor.

Salienta-se ainda a importância da participação dos pais no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, podendo afirmar-se que “pais que leem formam crianças leitoras” (Cardoso & Pelozo, in *Revista Científica Eletrónica de Pedagogia*).

Mas esta ideia pode ser contraditória, visto que nem todas as crianças cujos pais são leitores, se tornam em crianças leitoras. No entanto, se no ambiente familiar a leitura for promovida e incentivada, haverá uma maior probabilidade de a criança adquirir o hábito permanente da leitura.

Também é certo que nem todas as crianças têm acesso aos livros, dentro do seio familiar, por isso cabe à escola o papel de promover e incentivar o contacto com os livros e, consequentemente, com a leitura.

Muitos autores destacam que o gosto pela leitura começa a ser desenvolvido nos primeiros anos de escolaridade e que é obrigação do professor promover aulas de leitura significativas, de forma a incentivar uma formação crítica e reflexiva do indivíduo.

Kleiman (2008, in *Revista Científica Eletrónica de Pedagogia*) ressalva que quando se ensina a ler não se pode unificar a leitura, pois cada leitura é subjetiva e cada leitor carrega as suas experiências no ato de ler, daí enfatizar que ensinar a ler é:



*(...) criar uma atitude de experiência prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, (...) é ensinar a criança a se autoavaliar constantemente durante o processo para detetar quando perdeu o fio; é ensinar a múltipla fonte de conhecimentos – linguísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global”.*

Uma das circunstâncias mais importantes para a motivação para a leitura é a criação de espaços propícios. Assim, a sala de aula deve oferecer condições para que a criança interaja globalmente interiorizando-se com o texto, pois só assim a leitura adquire significado.

A falta de integração da leitura nos conteúdos curriculares é, então, apontada como um dos graves problemas que contribui para os baixos índices de leitura, uma vez que os alunos acabam por desvalorizar o ato de ler (Silva, 1998).

O processo de formação de leitores deve sair da teoria e ser aplicado na prática, a escola deve mentalizar os professores para a estimulação do interesse dos alunos pela leitura. O assunto “livro”, dentro da sala de aula, deve ser um hábito, podendo discutir-se todos os seus aspetos tanto textuais como paratextuais, fazendo-o de maneira informal e prazerosa, criando um ambiente adequado para o desenvolvimento do processo da leitura.

A utilização de diferentes estratégias e materiais também é um fator a ter em conta, assim como a oferta de diferentes tipos de leitura, contemplando sempre a leitura compreensiva e interpretativa (Silva, 1998).

Prediz-se que a escola assume um papel negativo na formação dos leitores, pela imposição de leituras, fichas de trabalho, testes, composições, resumos, cópias, ou seja, a leitura resumida simplesmente à matéria e ao conteúdo escolar. Aliada a isto, surge a utilização do texto apenas como pretexto para ensinar regras gramaticais, sem a utilização de um espaço exclusivo e absoluto para o desenvolvimento da leitura.

Daí ser legítimo Kramer (1998, in *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*) afirmar que:

*“(...) a leitura não pode ser, pois, reduzida às práticas extra ou intraescolares, mas encarada como fator importante no interior de um*

*amplo projeto de política cultural que perceba a urgência de formar/resgatar professores-leitores que, narrando suas histórias, tecem uma experiência de formação.”*

Contudo, a escola continua a ser a formadora, por excelência, de leitores, sendo o professor e o aluno os intervenientes deste processo. Importa ainda realçar o papel do professor como modelo ativo no processo da leitura, levando o aluno a perceber que a leitura faz parte do seu dia-a-dia, constituindo uma das ferramentas essenciais que conduz ao desenvolvimento de várias habilidades.

Os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação da leitura devem ser bons leitores, o professor deve gostar de ler e ler muito, envolvendo-se com aquilo que lê. “ A leitura do professor (...) é pré-requisito para a leitura do aluno” (Lajolo, 1999).

Sendo assim, não basta teorizar sobre a importância e os benefícios da leitura, é fundamental a existência de profissionais capazes e competentes, que sintam eles próprios o prazer da leitura e possuam uma ampla visão literária, para assim obterem a sua própria conceção de leitura, repassando-a a futuros leitores.

#### **4. Tipologias de Leitura**

Falar de leitura implica a abordagem às tipologias da leitura, de modo a percebermos mais tarde, na análise de dados, que tipo de leitura é realizada pela amostra em questão.

Os indivíduos devem entender o significado cultural da língua, para assim se interessarem por ela; sem esse entendimento, a leitura transforma-se em mero passatempo, enquanto deveria ser praticada com o objetivo de engrandecimento intelectual e espiritual do leitor.

É comum observar-se os professores a reclamar pela falta de entusiasmo dos alunos pela leitura, porém, e como já mencionado em pontos anteriores, o professor deve ser o melhor exemplo a seguir, e deve ele próprio a trazer para a sala de aula textos /histórias aliciantes, indicando dessa forma leituras enriquecedoras, ao invés de citar livros que serão necessários apenas para a realização de provas, ou livros técnicos, unicamente constituídos por conteúdos programáticos.

O mesmo acontece com os pais, que culpabilizam os filhos pela falta de hábitos de leitura, quando eles próprios também o não fazem.

Podemos, então, definir três tipos de leitura, embora apenas duas delas remetam para a leitura ativa, empiricamente distintas e sociologicamente relevantes, a restante recai sobre o negativo da leitura: a não-leitura.

Nestas tipologias vão considerar-se três conjuntos de publicações, dada a pertinência da importância que contêm e a especificidade que cada uma delas comprova, entendendo-se que são as que reúnem maior tipicidade, de entre a diversa gama de materiais suscetíveis de serem apreendidos através da leitura descodificadora da linguagem escrita. São elas os livros, os jornais e as revistas.

O acesso a estas três publicações define uma tipologia denominada **cumulativa**, supõe-se que o acesso aos livros, revistas e jornais se traduz numa prática consolidada e um hábito implantado de leitura.

O leitor faz destes instrumentos um meio permanente de recolha de informação e da compreensão de mundividências, entrega-se à leitura por ela própria, isto é, apenas pelo prazer de ler e, através do código linguístico escrito, percorre o mundo graças à leitura de jornais, revistas e livros.

O acesso a uma ou duas das publicações atrás referidas, mas de forma fracionada e limitada, é designada por **leitura parcelar**. Nesta tipologia, os leitores não têm reconhecem necessidade nem finalidades na ação de ler. Apenas mantêm um ligeiro convívio com a leitura, que acaba por ser uma prática não consolidada.

Estes dois tipos de leitura, a leitura cumulativa e a leitura parcelar, são os dois tipos positivos de leitura definidos com base em normas e entendidos como fatores pertinentes na construção do processo de leitura.

Resta o terceiro tipo de leitura: a **não-leitura**, que representa a negação do ato de ler. Esta negação pode ficar a dever-se a inúmeros fatores, nomeadamente à indiferença face ao ato de ler, o afastamento (lia e deixou de se ler), por falta de disponibilidade e/ ou motivação, entre outros.

A competência de leitor reserva-se apenas e só em função de objetivos práticos e necessários às vivências do quotidiano e/ou acesso a algumas informações noticiosas e culturais.

De acordo com os resultados de um inquérito sociológico, realizado no âmbito dos Hábitos de Leitura em Portugal (Freitas & Santos, 1992), e a respeito da não-leitura, que correspondeu à parte minoritária da amostra, a informação recolhida revela que estes não leitores revertem a sua leitura apenas para atingir objetivos muito práticos: leem marcas, preços, instruções de produtos, serviços e receitas culinárias, orientações de trabalho, contas e recibos. Leem também o necessário para ficar a par de alguma novidade noticiosa, leem mensagens inseridas em cabeçalhos dos jornais e revistas e legendas de filmes e programas de televisão.

Esta falta de disposição para a leitura dos não leitores, face às publicações mais nobres (livros, jornais e revistas) pode ser fundamentada por quatro razões: falta de tempo, falta de gosto pela leitura, preguiça /falta de vontade e ainda por problemas de visão (Freitas & Santos, 1992).

A distribuição dos três tipos de leitura nesta amostra salienta que grande parte dos inquiridos pratica a leitura e diz ler pelo menos um dos três conjuntos de publicações. Apesar de este estudo já ter cerca de 11 anos, pressupõe-se, e para bem da sociedade, que os dados recolhidos, se não forem melhores num próximo inquérito, pelo menos que se mantenham e que a minoria continue a pertencer à fração da não-leitura.

## **Capítulo II - A Relação entre a Criança e o Livro**

A relação entre uma criança e um livro é muito diferente quando se trata de ter um adulto por perto. O adulto pode servir de comentador ou então de intermediário afetivo, no caso das crianças mais pequenas (Magalhães e Alçada, 1988).

É natural que as crianças pequenas não se interessem espontaneamente pelos livros, mas com a motivação por parte de alguém, seja um par ou um adulto, o seu interesse modifica-se e ficam encantadas quando se lhes mostra as figuras ou até mesmo quando se lhes lê a história.

Mesmo que a criança (dependendo da idade) não perceba nem capte o sentido integral da história, pelo menos vai ser criado um clima afetivo que uma leitura solitária nunca poderá proporcionar, pois todos sabemos que efetuar uma leitura acompanhado ou sozinho, são práticas completamente diferentes.

### **▪ Dificuldades na compreensão do vocabulário**

Segundo Magalhães e Alçada (1988), existem crianças para quem a descoberta de palavras novas se torna um estímulo e lhes reforça o prazer pela leitura, levando a crer que para elas a leitura nunca será um problema. Porém, para outras, as palavras desconhecidas podem tornar-se num grave obstáculo perante a leitura de um texto, principalmente durante uma leitura solitária.

Durante as aulas de Português, surgem vocábulos novos, mas o professor intercede de forma a explicar, decifrar ou orientar a consulta no dicionário, ou seja, essa dúvida pode ser rapidamente ultrapassada, sem ser enfadonho para os alunos que só ganham com a compreensão de palavras novas.

Sabe-se também que, por vezes, a simples leitura de um texto, por mais que seja lido e explorado, não implica a cabal compreensão de alguns alunos que ficarão sempre aquém do esperado. Magalhães e Alçada (1988) ousam ainda dizer que os manuais escolares, por vezes, se apresentam repletos de palavras difíceis, estruturas fráscas complexas e textos desadequados às competências das crianças, dada a sua faixa etária. Como querem, por exemplo, que os alunos compreendam textos e documentos nos manuais de História, e que se encontram escritos em português arcaico, que respondam de forma completa a questões complexas, se ainda não foram

preparados nas aulas de Português para a correção dos erros ortográficos, para a correta pontuação, para a correta construção frásica e quando ainda se percebe que possuem um vocabulário extremamente reduzido.

Regra geral, pode assim reforçar-se a ideia de que a interseção entre palavras difíceis e a criança durante a leitura origina um poderoso obstáculo ao ato de ler, principalmente durante uma leitura a só.

Importa igualmente destacar a importância do uso do dicionário nestas situações. Primeiro, é necessário que todas as crianças possuam dicionário dirigido à sua faixa etária, mas mais importante ainda é que os alunos demonstrem destreza no seu manuseio e o saibam consultar de forma correta, conseguindo adequar os significados encontrados aos contextos pretendidos.

*“ Poderemos até ser levados a considerar que em alguns casos um texto muito rico, com palavras difíceis, se for bem trabalhado na aula, pode tornar-se mais aliciante para os alunos do que um texto mais fácil. Mas na leitura individual, solitária, isto só é verdade para crianças realmente excecionais. A maioria, face ao texto, pode sentir-se até agredida por muitos obstáculos inultrapassáveis”* (Magalhães & Alçada. 1988, p.42).

Já na análise de textos, é necessário ter em conta algumas palavras que não são percebidas/apreendidas pelos alunos, por simplesmente terem caído em desuso (exemplo: camponês = agricultor) ou, então, por não fazerem parte do vocabulário usado no quotidiano. No entanto, se essas mesmas palavras forem lidas por crianças leitoras, é mais provável que possam ser reconhecidas. Fica a convicção de que um bom leitor tem mais capacidades de se tornar num bom aluno.

#### ▪ **Dificuldades de compreensão da estrutura frásica**

Outro ponto fulcral a considerar na relação entre a criança e o livro é a forma como se escrevem os livros para esta faixa etária, pois determinados tipos de

construções frásicas mais complexas e algum vocabulário menos comum podem tornar a leitura inacessível.

Os autores devem conseguir fazer essa separação, uma coisa é escrever romances, novelas, poesias e até mesmo livros de carácter científico, mas que de todo se destinam a ser lidos por crianças.

Um autor tenta sempre que as suas obras sejam o reflexo da sua inspiração e do seu talento, utiliza vocabulário rico, estruturas frásicas revolucionárias, esmeradas figuras de estilo, delicadeza nos temas, ou seja, aspetos almejáveis de se reconhecer numa obra literária. O mesmo ocorre nos livros de divulgação científica, caracterizados pelo rigor na informação transmitida. Não podemos, no entanto, alhear-nos de que estamos a falar de obras onde são apresentados discursos de adultos para adultos.

Assim, escrever livros para crianças deve ser sinónimo de que o autor sabe *descer* ao nível delas, considerando as suas características próprias, assim como os professores devem ajustar o seu trabalho às capacidades reais das crianças, procedendo a um ajustamento do nível da linguagem oral e escrita e até de atitudes de ordem sócio afetiva.

O nosso objetivo é realçar o facto de, por vezes, os livros serem rejeitados pelas crianças porque não se adequam às suas características, as crianças têm desenvolvimentos afetivos, psicológicos e cognitivos diferentes dos de um adulto e dificilmente se pode dizer que aquilo que agrada a quem tem trinta anos, agrada igualmente a quem tem oito, sendo esta realidade tão evidente no domínio da leitura e da escrita como nos outros.

Se os autores escreverem para o público infantil, desconsiderando as suas particularidades, pode cair num grande erro, com consequências graves e difíceis de superar. Se uma criança faz várias tentativas de leitura de uma obra que, pela aparência, título e ilustração do livro se considera adequado à sua idade, mas mesmo assim não o consegue entender, pode vir a concluir que o problema reside em si mesma e que, de facto, não gosta de ler.

Quando já existe um mau contacto entre criança e o livro, a oferta de livros é mais um fator que contribui para essa má relação, pois, para além da desilusão, essa oferta provoca e cria na criança um sentimento de pressão, dada a insistência dos

adultos pela leitura do livro, acabando muitas vezes a criança por mentir, dizendo que já leu, enquanto se amontoam na sua estante livros que nunca sequer foram abertos.

A desconformidade entre obras literárias e o seu público, às vezes, deve-se à preocupação em confirmar a sua qualidade científica ou mesmo ao receio em ser julgados por outros adultos, dada a clareza e simplicidade na escrita.

É ainda mais difícil entender desfasamentos encontrados em manuais escolares, quando estes são elaborados e testados exatamente por professores!

As crianças vivem no mesmo mundo que os adultos, partilham acontecimentos e vivências com a família e amigos; no entanto, a diferença é a atitude e a posição face a esses mesmos acontecimentos que, apesar de serem os mesmos, são sentidos e reconhecidos de formas diferentes pelas crianças.

Pode afirmar-se que os professores são quem possui uma visão mais vasta daquilo que são as crianças, uma vez que todos os outros adultos conhecem crianças, mas em número mais limitado, lembram-se das suas infâncias, estabelecem comparações com outras crianças que possam conhecer, porém a tendência é *“generalizar o que não é, nem pode ser generalizável”* (Magalhães & Alçada, 1988, p. 44).

▪ **Desfasamento entre os interesses da criança e o domínio da técnica da leitura;**

O processo de aprendizagem da leitura não acontece só na escola, tudo aquilo que a criança lê contribui para a estimulação do ato de ler e acelerar assim o seu ritmo. Quanto mais se lê, melhor se vai lendo.

Para a aprendizagem se desenvolver de forma eficaz, é importante a existência de obras adequadas aos níveis de aprendizagem, nomeadamente no âmbito do vocabulário, temática, estruturas frásicas, extensão, ilustração e outros pontos de interesse. Para cativar os leitores, os primeiros livros devem ter pouco texto e muitas imagens, daí até à adolescência registar-se-á uma evolução até ao desaparecimento das imagens. Quando os jovens já se tornarem de facto leitores, já serão capazes de seleccionar os seus géneros literários juvenis e/ou idênticos aos dos adultos.



O professor será sempre um apoio importante na contribuição do aperfeiçoamento da técnica da leitura, mas dificilmente tornará esses jovens em leitores ativos, mas se esse apoio não for feito, esses jovens ficarão para sempre desligados do hábito de ler. Vão continuar na escola, progredindo na leitura, mas sempre a correr o risco de adquirir ou perder o gosto e o hábito pela leitura.

De acordo com Magalhães & Alçada (1988), os livros de banda desenhada são uma excelente opção para motivar o gosto pela leitura, é por isso necessário que cada um encontre no seu dia-a-dia um espaço para se dedicar à leitura *“à leitura pelo puro prazer da leitura”*.

Além do papel do professor como aperfeiçoador da técnica da leitura, este deve ainda incentivar à leitura durante os tempos livres, ainda que sejam livros de banda desenhada, jornais desportivos ou revistas cor-de-rosa, partindo do princípio que *“Comigo aprendes a ler. Mas a gostar de ler, terás de aprender sozinho.”* (Magalhães & Alçada, 1988, p.48)

#### ▪ O desfasamento entre os interesses da criança e o que os livros oferecem

Por vezes, existe um grande desvio entre o interesse da criança e aquilo que o adulto-escriptor lhe comunica nos livros, podendo chamar-se de «mensagem desviada». Logo, não é de todo fácil levá-los à correta compreensão dos textos, fazendo-os aceitar que estão longe da mensagem que se pretendia transmitir. Quando estas leituras desfasadas são feitas sem apoio, podem ter consequências negativas no intelecto das crianças

Outra questão a ter em conta é a diferença entre o ritmo interior da criança e o ritmo do adulto-escriptor, isto é, a forma como os temas podem ser tratados, de forma a agradar às crianças. Embora se reconheça a existência de temas mais estimulantes que outros, é possível escrever com êxito sobre qualquer tema, desde que o autor não se alongue demasiado e aborde o tema com clareza e simplicidade.

Por exemplo, nas histórias com carácter moralista e com a existência de dilemas, a criança deve ser capaz de perceber esses mesmos dilemas e vivê-los como sendo seus, não devendo o autor, no entanto, alongar-se no enredo para que este não se torne aborrecido, enfadonho, obrigando os pequenos leitores a saltar páginas em

busca de peripécias mais interessantes e possuidoras de avanços na história. Na pior das hipóteses, podem inclusive abandonar a leitura do livro, sem descobrir as respostas para os ditos dilemas.

Sempre que se apresentam descrições num enredo, é essencial que estas sejam capazes de despoletar na criança a representação mental dessas mesmas descrições, se forem apresentadas através de texto complexo, poderão tornar-se num obstáculo para a visualização mental dessas descrições.

O mesmo acontece quando se abordam contextos que a criança não conhece, é necessário fornecer-lhe elementos que lhe permitam tornar esse contexto conhecido e atraente. No entanto, podemos transformar esta descontextualização num estímulo para a descoberta, desde que isso não impeça a compreensão da história.

Aqui surge novamente a questão da leitura mediada e da leitura solitária. Numa leitura mediada, o professor esclarecerá sobre os contextos e palavras difíceis, mas numa leitura solitária, certamente alguns leitores vão ficar desinteressados e abandonar a leitura.

Fazendo uma breve abordagem a obras clássicas portuguesas, tais como *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, a *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente e ainda *Os Maias*, de Eça de Queirós, que ficarão na memória de toda a cultura portuguesa, é reconhecível que, apesar de estas obras manterem toda a sua dimensão histórica, vão deixar de ser acessíveis aos jovens, em virtude de não conterem elementos reconhecíveis significativos e atraentes para os dias de hoje, apenas lhes mostrando uma realidade que já nada lhes diz.

Para além do mais, será necessário fornecer coordenadas históricas para que se possam assimilar os discursos presentes nas obras destes autores consagrados. Para que este trabalho (leitura das obras) possa ser feito de forma eficaz, o seu estudo deve ser realizado de uma forma muito viva, interessante, focando diferentes aspetos, de forma a contextualizar as épocas e a desvendar aspetos particulares e significativos das personagens daquela época para que a leitura funcione, também, com valor documental e epocal.

Toda esta transformação faz parte de um sistema que se tem vindo a alterar, assim como os programas de ensino, cada vez mais diferentes a cada ano que passa. Porém, estas alterações deveriam ter sido feitas, tendo em conta uma articulação mais

cuidada, pois afinal os heróis e as personagens desapareceram da História, mas continuam na literatura para confusão dos alunos.

*“É necessário encontrar um equilíbrio que nos permita exigir aos jovens aquilo que preparámos para poderem dar. Sem perder de vista que em muitos domínios eles não estão espontaneamente preparados para nos entenderem”* (Magalhães & Alçada, 1988, p.55)

▪ **Desfasamento entre a extensão e os aspetos gráficos do livro e o domínio de um ritmo de leitura**

Este ponto vai de encontro à *medida* que um livro deve ter para a sua leitura ser ambicionada e não se tornar assustadora.

Num estudo realizado por Magalhães e Alçada (1988), que teve a duração de dez anos, e que pretendia obter respostas sobre o que leva ou não as crianças a tornarem-se leitoras e não leitoras, deparamo-nos com uma experiência em que os alunos de 5º e 6º ano deveriam trazer para a escola um ou dois livros de que tivessem gostado muito.

Esta experiência visava perceber que tipo de livros iriam as crianças trazer e que dimensões teriam, averiguando de que forma a dimensão dos livros por si só pode funcionar como um entrave à leitura.

O resultado não causou surpresa: a maioria dos alunos trouxe para a escola revistas do pato Donald, e coleções minúsculas, em que o texto era excessivamente reduzido e as imagens coloridas demasiado infantis. Os poucos livros de texto pertenciam a histórias de aventura. Ou seja, a extensão dos livros levados era simplesmente curta! Nos estudos realizados mais tarde, foram encontradas algumas obras mais extensas, mas sempre em número muito reduzido.

Foi então urgente efetuar um avanço gradual com estes alunos face à leitura, passando por exemplo de três páginas para seis e assim gradualmente. Depois foram os alunos conduzidos a livros maiores, ainda que divididos em pequenos capítulos, ajudando-os a perceber que cada capítulo é uma unidade e que pode ser lido ao ritmo de cada um. Pode também sugerir-se também a utilização de um marcador de livros, para assim não se perderem nas leituras.

Um outro fator a ter em conta é a mancha tipográfica, ou seja, a letra muito pequenina e os intervalos muito apertados são marcas que conduzem à rejeição da leitura face ao cansaço que provocam.

## **Capítulo III – A Leitura como Prática Quotidiana e Motivacional**

Ler é descobrir o mundo e expandir os horizontes, é ver o mundo com diferentes interpretações. Ler simplesmente como um decodificador de signos é ler de forma inconsciente e sem propósito algum.

A leitura deve ser encarada como um ato de prazer, estimulado desde tenra idade por pais, professores e meios de comunicação, levando deste modo as crianças à aquisição espontânea e satisfatória do ato de ler. Este gosto deve ser instigado com naturalidade, para que a criança não entenda a leitura como uma obrigação, mas antes como uma satisfação.

O propósito deste relatório perspectiva abordar formas de motivar as crianças para a prática da leitura de forma espontânea, como fonte de prazer e conhecimento. A urgência em formar leitores prende-se com a necessidade da construção de uma sociedade com leitores ativos e críticos, desenvolvidos a nível cognitivo, social, afetivo e intelectual.

### **1. A motivação para a prática da leitura**

O ato de ler pode apresentar-se como um ato repleto de inúmeras implicações, consequências e motivações. O simples facto de se folhear e passar os olhos por um jornal requer sempre algum interesse face a este gesto natural. O leitor procura algo que lhe satisfaça o desejo pelo conhecimento ou apenas pelo lazer; porém, vivemos um momento social em que as pessoas têm imensas solicitações, a vida é de tal modo sufocante que (quase) não há tempo para se encontrarem consigo próprias.

Os dias agitados de trabalho dos adultos não são muito diferentes dos das crianças, que passam os dias dentro de salas de aulas, com várias disciplinas e matérias, testes, exames, fichas, trabalhos e a oportunidade de encontrar algum tempo livre também é muito reduzida.

Naturalmente, face a todo este contexto social, a desmotivação face à leitura cada vez mais se faz sentir. As queixas de que os alunos não leem são imensas e, de facto, obrigá-los a ler é um castigo.

Quando a leitura não se torna num hábito vulgar e recorrente, seja por desigualdades sociais ou por preconceito, pode estar a ser negligenciada e relegada para segundo plano, para os setores da sociedade mais interessados, para os estudantes académicos e/ou para indivíduos privilegiados.

O estudo que aqui se vai desenvolver está relacionado com o facto de a leitura não se situar nos principais interesses das pessoas, ou porque pensam que cresceram com a ideia de que não gostam de ler ou porque foram habituadas a nunca apreciar um livro nem a conviver com a leitura.

A forma como a criança é iniciada na leitura é fundamental para se tornar – ou não – num leitor competente e motivado, mas afinal quais serão as causas que justificam a alarmante desmotivação face ao ato de ler?

Todo este processo começa no seio familiar onde estão os principais exemplos de conduta, e que serão tidos como modelos pela vida toda, por serem um espelho de princípios e de comportamentos. É neste ambiente propício à construção da personalidade que se marcam inevitavelmente as vontades, os desejos e as motivações.

A criança pode ser comparada a uma esponja, insaciável e curiosa, atua por interação com tudo e todos, com o objetivo de reter a maior quantidade de informação, conhecimentos e experiências. Porém, para que não se distancie, vai necessitar sempre de estímulos que a conduzam ao caminho da leitura porque, se assim não for, o tempo vai tratar de direcionar a atenção da criança para outros caminhos, bem mais fáceis de seguir, como é o caso da televisão, que requer apenas vontade de ver, pouca aptidão e pouca concentração, e assim se perde um leitor. Seguidamente, é necessário mostrar-lhe outras fontes de prazer, representando o ato de ler como natural, aprazível e espontâneo.

Segundo Yunes (1984), o estímulo à leitura deve ser sistemático e uma meta prioritária em países em via de desenvolvimento, a busca por novas técnicas e estratégias de motivação para a leitura deve ser alvo de pesquisas que visem a aproximação do livro ao leitor.

A escola, como entidade educativa, tem uma dose de responsabilidade na falta de hábitos de leitura. Freire (1996) diz-nos que é grande a distância entre o que é lido nas escolas e o mundo das experiências pessoais. Aos estudantes permanece a

obrigação de ler *calhamaços* e decorar matérias, a vontade de cada um pouco importa, ainda que este quadro negro se tenha vindo a alterar, mas de forma lenta.

Então, o que fazer para a formação de leitores críticos e com opiniões próprias, já que os adultos não leitores serão muito mais difíceis de inserir no mundo das letras, enquanto uma criança está sempre apta por natureza e pronta a receber ensinamentos e condicionamentos que irá carregar por toda a vida de forma natural?

De acordo com Silva (1981: 45):

*“é relevante o facto da leitura se ligar intimamente ao projeto educacional e à própria existência do indivíduo (...) quanto mais a leitura fizer parte do quotidiano de cada um, haverá mais leitores realmente conscientes do que leem, e para que leem. Leitores afeitos ao prazer, sempre prontos para conhecerem outros mundos, outras ideias em benefício próprio”.*

### **1.1 Os pais e a motivação para a aprendizagem da leitura**

Modificar práticas pedagógicas nunca torna simples as relações entre pais e professores. Os professores encontram-se lado a lado com os pais disponíveis para as mudanças e que confiam na escola como meio possível de progresso para o desenvolvimento dos seus filhos.

Numa outra realidade, alguns pais mostram-se inseguros perante a incerteza das perspetivas do futuro escolar e profissional dos seus filhos, face aos “métodos modernos”, para os quais já não conseguem estabelecer comparações entre o seu próprio passado escolar e o presente dos filhos.

Mas ambos demonstram receio perante o que vivenciam frequentemente, como aquilo que encaram como tolerância excessiva desta nova escola, na qual as crianças “só fazem o que querem” e onde “só brincam”.

O processo de aprendizagem da leitura é um dos pontos que mais preocupam os pais, pois sabem que o domínio do saber ler e escrever é um dos fatores fundamentais para o sucesso ou para o fracasso escolar.

Paralelamente a esta situação, é necessário abordar a questão da insegurança dos professores quando estes tentam alterar as suas práticas, pois ficam sujeitos às críticas dos pais, tendo de adotar posturas tensas ou defensivas, fazendo muitas vezes com que surjam incompreensões entre os adultos e contradições às quais as crianças ficam, de certa forma, presas.

Apesar de tudo, os pedidos expressos pelos pais, mesmo com agressividade, parecem legítimos, ainda que possam ser encarados como uma intromissão à tarefa do professor, porque também podem estar relacionados com o cumprimento do seu papel de pai.

Mas enquanto se for vendo uma colaboração, ainda que conflituosa, entre pais e docentes, é sinal de que existe uma vontade deliberada e persistente de criar condições de uma co-educação construtiva. A intensão é mesmo implementar uma estreita colaboração, uma complementaridade de trabalho. Todavia, persiste ainda a pesada herança de “cada um por si”, é urgente que haja de ambas as partes uma determinação em criar e preservar as condições de uma colaboração efetiva. (Jolibert, 1991).

A questão que se levanta é sobre o que podem os professores fazer com os pais, no sentido de ajudarem as crianças na abordagem à leitura.

Josette Jolibert (1991) propõe que se mantenham os pais informados sobre as dinâmicas existentes em sala de aula e contexto escolar, pois é legítimo que aqueles queiram entender porque é que já não se aprende a ler como acontecia antes, quando frequentaram a escola, e como se ensina hoje a ler.

A informação jamais deve ser unilateral e cada dia temos a experiência de que pais informados fazem igualmente docentes informados, e que falam com prazer das observações que fazem sobre as descobertas ou os bloqueios dos seus filhos, do seu progresso dia-a-dia, que os interpelam com perguntas pertinentes e inesperadas. Os pais devem mesmo ser ousados ao ponto de sugerir ou propor tarefas e atividades para o docente pôr em prática nas suas aulas, desde que num diálogo franco e cooperante e, naturalmente, com conta e medida.

O contacto entre pais de anos anteriores é muito benéfico, no sentido de estes serem capazes de tranquilizar os pais “mais novos”, na medida em que partilham experiências e angústias de como os seus filhos percorreram todo este processo e agora gostam e sabem ler.



Os pais podem, portanto, tornar-se parceiros da escola, na medida em que, segundo Jolibert (1991: 130) são:

*“(...) destinatários dos escritos da aula ou da escola; cartas ou cartazes informativos, convites, jornal escolar, pedidos de receitas, de material ou manuais que lhes são endereçados. Inversamente, pedimos a eles, sempre que possível, e desde que não seja artificial, que nos respondam por escrito, que ponham à nossa disposição qualquer documentação suscetível de nos interessar, etc”*

É ainda de realçar a importância do papel dos pais como cúmplices na leitura, fazendo os filhos participar em atividades realizadas na Biblioteca da escola, desde o fabricar e organizar estantes, encontrar meios de financiamento, dinamizar o espaço de forma a tornar-se mais confortável e acolhedor. Os pais podem ainda ajudar as crianças na escolha dos livros e participar na gestão e animação desse espaço tão privilegiado. Também é igualmente gratificante os pais irem contar histórias às salas e/ou escola dos seus educandos.

De uma forma ou de outra, os pais podem assumir um papel constante no processo de aprendizagem dos filhos e esta interação entre pais e escola é uma excelente oportunidade para se trocarem e partilharem impressões sobre os critérios na escolha das obras, sobre o papel do imaginário na construção da personalidade das crianças, entre outros pontos de interesse.

É certo que nem todos os pais participam da mesma forma na escola e no sucesso escolar dos seus filhos, cabe também aos professores procurar formas de entrada dos pais na escola, para que encontrem um lugar onde se sintam à vontade, envolvidos e criativos, e isto desde um pai licenciado a uma mãe doméstica.

Relativamente ao que os pais podem fazer em casa com os filhos, talvez seja melhor iniciar por aquilo que não devem fazer, ou seja, os pais não devem transformar os encontros da noite em tarefa-leitura para pais e filhos, na medida em que se vai pedir para que decifrem um texto sílaba após sílaba, cujo objetivo será apenas testar o que realmente as crianças sabem ou não fazer.

São muitos os pais que consideram como sendo sua obrigação e seu prazer “fazer ler” os seus filhos à noite, em casa, mesmo que seja o manual escolar e se

releia o que foi lido na escola durante o dia. Para que tal não seja uma realidade, é necessário que não se faça uma dramatização da aprendizagem da aprendizagem da leitura.

O exemplo que a criança tem em casa é e sempre será o mais valioso, quanto mais vezes virem os pais a ler, mais fácil será valorizar o ato da leitura.

Em contrapartida, salienta-se a importância e o interesse em ler naturalmente tudo o que faz parte da vida familiar, correspondente a uma necessidade: ler embalagens de produtos, cartazes de lojas, painéis de rua, publicidade, entre outros.

É relevante estimular a criança ao lúdico, à curiosidade pela fantasia, pelas histórias, é importante contá-las, tendo em conta as suas preferências, pois é crucial que as escolhas da própria criança sejam respeitadas, obviamente sob o olhar atento dos adultos. Saliente-se a importância da atitude significativa de os pais folhearem, juntamente com os filhos, livros de literatura infantil, levando-os a interagir com a história e a imaginarem o que poderá surgir na página seguinte.

A aquisição e o contacto com os livros devem tornar-se numa atividade rotineira, assim como levar as crianças à Biblioteca e livrarias, inserindo no dia-a-dia da família esta prática benéfica, uma vez que a proximidade com o mundo dos livros reencaminha os costumes familiares para o contacto com o conhecimento e o desenvolvimento, uma vez que o ambiente familiar exerce uma influência primordial na construção do futuro leitor.

Partilhar estes simples hábitos com os filhos marca de forma positiva a vida familiar, pois tornam-se em momentos afetivos privilegiados em torno de relatos imaginários. É preciso, no entanto, que os pais bem intencionados não transformem a leitura para os filhos num ato obsessivo.

Para os mais pequenos, os pais devem ter em conta que as histórias recomendadas são as mais curtas e rápidas, com linguagem muito simples e com muitas ilustrações que denotam movimento e reforçam a história.

A sua leitura deve ser feita em voz alta, podendo mesmo ser interpretadas através de simples encenações juntamente com a leitura. Isto fará com que a criança se interesse mais profundamente por este mundo mágico, desejando cada vez mais que chegue o momento e a hora de se ouvirem novas histórias, até que, num determinado momento, já serão as crianças a buscar as histórias que lhes despertam mais a curiosidade.

Para as crianças que já se encontram em processo de alfabetização, os livros devem ser de fácil leitura, com histórias curta e impressas em letras grandes. Valorizam-se neste momento histórias que brinquem com as formas e os sons das palavras, como as lengalengas e os trava-línguas.

Em casa, os livros devem estar arrumados em espaços e sítios de fácil acesso às crianças.

Entretanto, para aquelas crianças que impõem obstáculos à leitura e que não gostam de ler nem de ouvir histórias, é necessário que os pais não se preocupem em demasia e que não pressionem as crianças de forma rude. Com o tempo, a criança vai encontrar livros que vão de encontro aos seus interesses, mesmo que sejam livros pouco interessantes, pois, com o tempo, este leitor principiante passará a desejar mais e novos rumos para o seu processo de leitura, que o farão crescer intelectual e cognitivamente.

## **1.2 Motivações na escola**

A escola pode ser considerada para as crianças e jovens, como sendo um segundo lar e uma segunda família, devido ao tempo e horas que lá passam. Aceite esta premissa, é natural que os pais mantenham um estreito contacto e uma relação próxima com os professores e, certamente, será a criança a ganhar com esta união.

A escola está integrada intimamente na vida do aluno tendo diversos fatores em comum com o quotidiano do aluno e isso é crucial nesta relação. Uma escola desligada do mundo exterior dos seus alunos, dos seus anseios, dos seus interesses e aflições, corre seriamente o risco de ser ultrapassada e ficar para trás, contribuindo desta forma para a criação de “inimigos da leitura”.

A escola deve por isso discutir assuntos de várias ordens e que os alunos gostem, servindo de atrativo para os hábitos de leitura, fazendo com que os alunos progressivamente desejem explorar outros temas, outros livros e anseiem conhecer novas histórias que os conduzam a universos desconhecidos.

De acordo com Sousa (1986: 41), “*é preciso angariar a simpatia do aluno, oferecendo-lhes oportunidades de resgate de experiências pessoais (...) em sintonia com as experiências do texto*”. E sempre que o aluno deseje leituras além das

oferecidas pelos professores, que ela surja sem condicionamentos, quando e onde ela bem desejar, livremente.

Ser leitor é uma base para a vida, é uma ótima ferramenta para enfrentar os desleixos da sociedade, e a escola, sem dúvida, exerce um factor importantíssimo no que se refere à construção do ser humano, consciente de tudo o que o rodeia.

Segundo Freire (1996), nas sociedades subdesenvolvidas o único lugar onde as pessoas têm acesso e contacto com os livros é apenas na escola. A partir deste pressuposto se reconhece a relevância da escola, que jamais irá substituir os pais naquilo que lhes compete, mas serve de apoio aos futuros adultos nas complexas visões acerca do universo que vivem, pois a leitura não está relacionada apenas com textos, mas também com acontecimentos e vivências e com factos que sucedem nas entrelinhas perante os olhos de cada um e que, muitas vezes, não são realmente aquilo que aparentam ser.

Numa escola onde existe a participação dos pais no seu conselho, na redação do jornal, na biblioteca, nos clubes, em projetos de sala de aula, ao lado dos professores e das crianças, cria-se uma excelente dinâmica na qual evoluem as representações, os estatutos e os papéis de cada um dos participantes.

### **1.3 O professor: facilitador e multiplicador de leitores**

Dentro da escola, a peça fundamental no ensino é o professor. É ele o grande exemplo para os alunos, só ele é capaz de multiplicar ou não leitores à sua volta, só conseguindo, contudo, ser promotor da leitura se ele próprio for leitor assíduo.

Para conhecer os tipos de leitores que tem na sala de aula, um professor deve fazer uma retrospectiva da história da leitura e dos leitores, tentando perceber como é que essa leitura se tornou ativa ou não na vida dos leitores, e como é que esses leitores se formaram, pois, de acordo com Nunes (2003), existem vários modos de ler, assim como diversas instituições promotoras da leitura.

É portanto, prioritário que o professor tenha em conta e valorize os conhecimentos prévios do aluno, fazendo-o sentir integrado na escola, e mostrando-lhe que cada ano que passa é um processo constante de aprendizagem, não esquecendo nunca os conhecimentos adquiridos anteriormente.

Nunes (2003) alerta para o facto de, em contexto escolar, os alunos estarem sempre a ter de provar que leram, estão constantemente a ser avaliados, o que provoca muitas vezes, que os alunos simulem os seus discursos. Para além disso, os alunos vão construindo a sua leitura para cada disciplina, obrigando-os a criar as suas próprias estratégias, muitas vezes classificadas como “fáceis” e “decorativas”.

O autor defende com isto que os alunos não devem conformar-se cegamente com o que a instituição escolar propõe quanto às estratégias de leitura. Os alunos devem ter o seu próprio espaço, de forma a dar as suas opiniões e partilhar a leitura, caso contrário, tornam-se alunos “*sem voz*”, seguindo apenas a leitura dos outros.

Com efeito, uma leitura só se torna válida quando proporciona ao leitor uma mudança de contexto, isto é, quando o aluno “entra” no contexto do texto lido, proporcionando uma maior compreensão.

No entanto, Silva (1998) menciona que não é este tipo de leituras que ocorre na maioria das escolas, os alunos não se interiorizam no texto e as palavras dos autores ficam “*fechadas em si mesmas*”. Desta forma, não são atribuídos novos significados ao texto, pelo contrário: “ (*...*) *as fontes são mecanicamente estudadas para o cumprimento de uma obrigação externa, visando nota e / ou a aprovação numa determinada disciplina*” (Silva, 1998: 6).

Kleiman (2002) propõe ao professor pensar como lê, apropriar-se do seu próprio processo e conceção de leitura, para então conseguir dialogar e interagir com a escola. O autor quer com isto dizer que o professor deve evidenciar-se primeiramente como sendo um leitor ativo e interativo com a escola e os alunos.

Ele é o *espelho* dos seus alunos e precisa de forma clara e espontânea, esclarecer os alunos sobre a importância da leitura para a vida estudantil e pessoal de cada um.

Para o professor ser efetivamente um multiplicador de leitores, deve demonstrar aos jovens que a leitura não se resume somente a letras e papel, a leitura significativa vai muito além disso.

A compreensão leitora é usada diariamente pelas pessoas, sempre que, por exemplo, assistam ao telejornal, elaborem a lista do supermercado, sempre que utilizam a internet, seja para jogos ou para pesquisas, ou simplesmente quando conversam.

Além disso, para que o leitor/aluno tenha uma leitura de qualidade deve ter bem claro os objetivos da sua leitura, visto que se pode ler para obter informações, para emendar um escrito próprio ou simplesmente ler por puro prazer.

Sempre que na escola existem encontros interdisciplinares com atividades que pressupõem que os alunos reflitam e participem como agentes sociais de ações escolares, torna-se mais fácil a aprendizagem da compreensão leitora. Isto para que a leitura não se torne uma atividade mecanizada de decifração de signos, ela deve referir-se à realidade, para assim atingir a sua absoluta significação.

As palavras de Ecco (2010) resumem de forma adequada as reflexões acima esboçadas:

*“o ato de ler é um exercício de indagação, de reflexão crítica, de entendimento, de captação de símbolos e sinais, de mensagens, de conteúdo, de informações... É um exercício de intercâmbio, uma vez que possibilita relações intelectuais e potencializa outras. Permite-nos a formação dos nossos próprios conceitos, explicações e entendimentos sobre realidades, elementos e/ou fenómenos com os quais nos deparamos” (versão on-line).*

## **Capítulo IV – O que afasta as crianças da leitura**

Este capítulo surge em busca de respostas para uma questão bastante pertinente – o que afasta as crianças da leitura? O que conhecemos são apenas opiniões e respostas de pessoas ligadas à educação que nos dizem nomeadamente que as crianças e jovens leem cada vez menos e que a responsabilidade do afastamento dos jovens pela leitura cabe essencialmente à televisão. Uma outra opinião culpabiliza a escola de já não ser capaz de cumprir a função de alfabetizar as crianças eficazmente, promovendo assim o hábito pela leitura.

Subsiste ainda a opinião de que as crianças de meios sociais desfavorecidos não leem porque o ambiente familiar não é culturalmente estimulante.

Porém, são apenas ideias, presunções, uma vez que as verdadeiras respostas vão sendo obtidas aquando do contacto direto com os alunos que, naturalmente, obriga a repensar cada uma destas opiniões.

Magalhães & Alçada (1988) procuraram então uma referência que servisse de termo de comparação para quando se diz que as crianças leem cada vez menos. Mas leem cada vez menos em relação às crianças de quando? Logo, concluíram que esta comparação se referia ao tempo de infância das pessoas que partilham esta ideia, ou seja, a si próprias, enquanto crianças.

Contudo, é evidente que os adultos que sentem esta preocupação foram crianças leitoras e comparam as crianças de hoje com o grupo ao qual pertenciam e não com todas as crianças dessa época.

Porém, sabemos atualmente que não é legítimo aplicar esse tipo de comparação, devido à elevada taxa de analfabetismo existente antigamente em Portugal. As taxas de frequência da escola eram muito reduzidas e, se formos a pensar bem, a hipótese de poderem ler um livro era muito reduzida.

Se nos debruçarmos sobre aquelas crianças que frequentavam a escola, não devemos esquecer que, em outros tempos, a escola não se assumia como promotora da criação de hábitos de leitura, não possuía biblioteca, a leitura dos livros infantis era apenas considerada como uma diversão, sem lugar nos tempos lectivos, e a distribuição destes era praticamente limitada às cidades. Provavelmente, os únicos livros que as crianças “leriam” naquela época eram somente os manuais escolares.

Porém, se confinarmos esta comparação a crianças cujas famílias tinham livros, também se chega à conclusão que, apesar de possuírem livros, não eram indicados para as crianças, alguns livros infanto-juvenis, por exemplo, não eram aconselhados para meninas e muitas famílias não permitiam a leitura aos filhos, com receio de esta perturbar e desviar a atenção pelos estudos. Contudo, é de salientar que, apesar de algumas famílias possuírem livros e bibliotecas, não queria dizer que fossem leitores, esses livros eram heranças de pais para filhos e não passavam de uma tradição cultural.

Porém, os tempos mudaram e as escolas sofreram diversas transformações, das quais se salienta o aumento dos anos de escolaridade obrigatória, maior acesso ao sistema de ensino e alterações das práticas pedagógicas, que contribuíram de forma positiva para o aumento do número de crianças com acesso à leitura.

A grande responsabilidade pelo afastamento das crianças face à leitura, atribui-se hoje em dia, em grande parte, à televisão, mas esta afirmação pressupõe que se não existisse este meio de comunicação, as famílias dedicariam mais tempo à leitura, embora nos pareça evidente que assim não seria.

A televisão é um fator sociocultural de grande peso na sociedade, alterou todos os hábitos das pessoas e é um meio privilegiado de informação e distração, pelo que se pode argumentar que tanto retirou horas à leitura, como ao convívio e à conversa.

Desde o seu aparecimento, que a televisão é acusada de desviar as crianças da leitura, quando as emissões ainda eram consideradas extremamente reduzidas e os programas infantis praticamente não existiam.

O que não devemos esquecer é que foi através da televisão que muitas crianças viram pela primeira vez o mar, animais selvagens, neve, personagens históricas que ganhavam vida, regiões longínquas, o funcionamento do corpo humano, vulcões em atividade e outras catástrofes naturais, citando estes entre outros exemplos possíveis.

A televisão pode ser tudo aquilo de que a acusam, mas é um excelente instrumento de estímulo intelectual e de promoção cultural, fatores que nos podem orientar no sentido da cultura. Os programas de televisão podem interferir positiva ou negativamente na educação e desenvolvimento das crianças, todavia é da responsabilidade dos pais, que se têm vindo a demitir cada vez mais das suas funções, impor as suas regras e limites. A televisão aparece como causa e desculpa para os



problemas com as crianças, para assim os adultos, comodamente, se eximirem de responsabilidades como pais e educadores.

Tal como a criança imita os adultos em diversas circunstâncias, também imita os adultos que passam horas infinitas em frente ao televisor, pois a sua tendência é sempre imitá-los, seja como leitores, seja como espetadores ativos da televisão.

Os adultos devem ser responsáveis pela orientação e seleção de programas visionados pelos mais novos, assim como por controlar o uso exagerado e indiscriminado feito, muitas vezes, por crianças e jovens. O facto de verem juntos, crianças e adultos, um programa de televisão e conversarem sobre o que estão a ver, torna a criança numa espetadora crítica e não numa mera assistente passiva de televisão, pelo que é necessário integrar a televisão de maneira inteligente e produtiva na vida coletiva escolar.

Nota-se que programas inapropriados a crianças têm cada vez mais audiência infantil, enquanto programas com conteúdos pedagógicos e educacionais são postos de lado, quer pelos adultos, quer pelas crianças/jovens. Cada vez mais se veem programas fundamentados em falsos valores, voltados apenas para satisfazer audiências e promover a violência.

Daí resulta que estes programas acarretam uma contribuição negativa no desenvolvimento das crianças que ficam mais expostas à televisão, contribuindo para a aceleração de algumas vivências, sem que tenha havido amadurecimento para tal, pois tendem a reproduzir atividades e práticas visionadas, não sabendo distinguir a realidade da fantasia.

As crianças que têm televisão no quarto, ou que, em casa, passam grande parte do tempo ligada, têm mais dificuldades em aprender a ler do que as outras crianças que pouco ligam à televisão. “ *ver televisão é menos importante que brincar, ler, interagir com os adultos ou falar com os familiares (...), mas os «media» digitais tornaram-se igualmente parte integrante da vida das crianças*” (Bazzo, 2011).

Em pleno século XXI, não se pode deixar de equacionar a relação entre a leitura, a internet, a informação vazia alcançada de forma fácil, o conhecimento linear e a passividade comportamental diante das novas tecnologias. Este conhecimento linear está a retirar aos jovens a capacidade de pensar criticamente, dificultando uma análise profunda acerca do sentido da vida diante de uma sociedade alucinada pela velocidade e pela pressa de chegar não se sabe aonde.

O impacto causado pelo surgimento da internet é comparado ao impacto causado pelo nascimento da imprensa.

Ao ler um livro, as pessoas pensam profundamente e refletem, mas apesar da leitura farta disponível na internet, as pessoas não o fazem, nem sequer lhes dá vontade para isso, anseiam por informações rápidas, por imagens que lhes satisfaçam a curiosidade e a procura, quebrando assim a monotonia da leitura. Pode mesmo dizer-se que para algumas crianças mais familiarizadas com este meio tecnológico, a ideia de ler um livro tornou-se num ato antiquado.

Todavia, esta rede mundial de comunicação, leva a que esta nova geração de crianças e jovens padeça de uma “preguiça mental”, que não será capaz de ultrapassar os multifacetados problemas humanos do século XXI. Este pseudo progresso não pode tomar conta da evolução intelectual, estas leituras superficiais excessivas jamais irão promover o desenvolvimento cognitivo das crianças.

McLuhan (2009, in Bazzo, 2011) refere que sempre que surge uma nova tecnologia, as pessoas são naturalmente afetadas por esse impacto, deixando para trás todas as outras fontes de conhecimento e convivência social.

São de elogiar todos os conteúdos que a tecnologia nos proporciona, no entanto, condena-se a vulgaridade de alguns conteúdos, vendo-os como “estupidificação” da cultura. “*O éden abundante de um lado é a terra arrasada do outro*” (Bazzo, 2011).

É de temer os presentes e futuros efeitos da relação exacerbada entre as crianças /jovens com a internet, assim como a superficialidade como esta problemática está a ser tratada, ignorando a necessidade de um desenvolvimento de capacidades crítico-reflexivas, que têm a leitura como principal aliada.

*“ Ler é mesmo importante? Por que afinal, deveríamos passar horas com a cara enfiada num livro? Não seria muito mais interessante, motivador e eficiente viver a vida como ela é de facto? Se já está quase tudo disponível na internet, por que ler se quando precisarmos podemos recorrer diretamente ao ponto, pesquisando, só o essencial? Se hoje há dezenas de canais de televisão acessíveis ao toque de um controlo remoto, onde podemos assistir a boas reportagens sobre ciência, natureza, cultura... porque perder tempo lendo e estudando?*

*Os tempos mudam. É possível até que o que conhecemos hoje como leitura, dentro de alguns anos possa ser realizado de forma diferente...!”*

(Bazzo, 2011)

Apesar desta contundente observação em relação à era digital, ninguém, nos dias de hoje, abomina a internet, iPad's nem tablet's, pois o seu uso continua a ser recomendado, graças aos seus maravilhosos recursos. Apenas se considera que devem ser usados com reserva, sobretudo para fins de leitura, a qual requer ainda mais posicionamentos e reflexões críticas.

Um outro fator que contribui amplamente para o afastamento da leitura é o meio social no qual a criança está inserida. Existe uma “estreita relação entre o comportamento da criança perante o livro e os estímulos que recebe do seu meio familiar” (Magalhães & Alçada, 1988: 22).

Crianças provenientes de meios desfavorecidos e até de meios rurais que não têm livros em casa, dificilmente se vão tornar em crianças leitoras, o mesmo sucedendo com crianças cujos pais se mantêm à margem da leitura.

Existe ainda a pressão à qual as crianças são submetidas por acontecimentos e vivências quotidianas, que não têm disponibilidade nem vontade de pegar em livros. Crianças sobrecarregadas com tarefas caseiras, não devem ser, por certo, autorizadas pelos pais a “perder tempo” com livros.

Magalhães & Alçada (1988) defendem que a maioria das crianças e jovens reagem perante a leitura, como perante a aprendizagem e a escola, em função do meio a que pertencem.

Nestas situações, salienta-se o bom senso e o papel do professor como “salvador” e possível mentor de alterar estas relações, ou seja, nos dias de hoje observam-se crianças oriundas de meios desfavorecidos que escapam à regra, e são muitas vezes os melhores alunos, os leitores mais assíduos, que se esforçam na procura de livros, quer na escola, na biblioteca, quer pedindo emprestado a amigos, vizinhos e professores.

Face a estes casos, a ajuda dos professores é muitas vezes preciosa na orientação do caminho destes alunos, o professor deve concentrar o seu esforço e o seu trabalho para que os alunos progridam na aprendizagem, ainda que consciente de que uns alcançarão maior sucesso do que outros.

Mas este cenário pode acontecer com outras crianças oriundas de meios socioeconômicos e culturais favorecidos, ou seja, umas acompanham a aprendizagem, outras revelam dificuldades no seu percurso acadêmico, rejeitando desta forma a leitura.

Nestas famílias de classe social mais alta, os fatores que põem em risco a aprendizagem passam por manter as crianças excessivamente ocupadas com ofertas de atividades extras e diversão: cinema, *ballet*, música, inglês, futebol, piscina, entre outras.

Nestes casos, o professor pode colocar-se em dois patamares distintos: sente-se impotente em não conseguir alterar comportamentos ou, então, desiste por considerar que a criança só não alcança os objetivos porque não quer.

Nem a escola, nem o professor têm o dom de alterar o meio em que as crianças vivem, ou solucionar problemas que enfrentam em casa, têm sim a obrigação de estar atentos, ter em consideração essas mesmas realidades, ficando disponíveis a agir sem preconceitos e a tentar fazer tudo o que estiver ao seu alcance, de forma a alterar atitudes e mudar comportamentos.

## Capítulo V – Estratégias para a motivação e o desenvolvimento da leitura

Os Novos Programas de Português contêm quatro domínios de referência: Oralidade, Leitura e Escrita, Gramática e Educação Literária, definidos por ano de escolaridade. Indicando para cada domínio os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho. Porém, pressupõe-se uma prática integrada de todos, operacionalizando-se num processo pedagógico centrado nos alunos que, em interação com a turma e o professor, constroem as suas aprendizagens.

No âmbito da Leitura são apresentados objetivos gerais, tais como: aprofundar o gosto pessoal pela leitura, contactar com textos de géneros e temas variados da literatura nacional, desenvolver a competência pela leitura, interagir com o universo textual e apropriar-se de estratégias para a construção dos sentidos. Neste sentido, pressupõe-se a existência de três tipos de leitura: a recreativa, a orientada (obras literárias) e a leitura para a informação e estudo.

No entanto, as intenções pedagógicas são interessantes, mas talvez um pouco distantes da realidade, pois aqui falham as estratégias a utilizar com vista à obtenção dos resultados esperados.

Machado (1994) defende que:

*“Ler é um processo universal de obtenção de significados. Cada leitor, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo, interage com o universo textual, desencadeia estratégias várias para elaborar sentidos, confirma e controla pela leitura a justeza das estratégias que utilizou. Em grupo, a construção de sentidos pode alargar-se pela expressão e negociação de interpretações que respeitem as características próprias de cada obra e que valorizem aspetos contextuais”.*

A escola tem, portanto, a responsabilidade de auxiliar o aluno na adaptação de estratégias, de forma a fortalecer a relação afetiva entre o aluno e o livro, ajudando-o na construção do seu percurso enquanto leitor e construtor da sua autonomia e conhecimento.

Não querendo repetir temas abordados em pontos anteriores, impõe-se mencionar que a instituição escolar tem o encargo de proporcionar ocasiões e ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual, promovendo desta forma a leitura e a promoção de obras que vão ao encontro das expectativas dos alunos. Ler não pode restringir-se à *“prática exaustiva de análise, quer de excertos, quer mesmo de obras completas. O prazer de ler, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências resultam das projeções múltiplas do leitor nos universos textuais”* (Novos Programas de Português, in Machado 1994).

Existe, pois, uma grande responsabilidade em demonstrar aos alunos que a leitura de textos literários, não é só agradável, mas útil também.

A sociedade exige que se compreendam textos, que se retenha a sua informação, quer parcial ou completa, que se realizem resumos, que se apliquem conteúdos em diferentes contextos. Mas na literatura não existem só objetivos recetivos – compreender, memorizar, imitar – existem igualmente objetivos produtivos – relacionar, transferir, criar – pelo que subsiste a necessidade de o aluno ser um bom emissor e um bom recetor.

Na opinião de Reyzábal & Tenório (1992, in Machado, 1994), quer o aluno do ensino básico, do secundário e mesmo universitário não apresentam motivações suficientes para a prática da leitura e sugerem-nos duas grandes causas:

- A sociedade atual apresenta uma vasta oferta de outros produtos e que requerem muito menor esforço;
- As obras recomendadas para a leitura e as técnicas de acesso não são adequadas para as respetivas faixas etárias e interesses dos alunos.

No entanto, a inclusão da leitura nos currículos escolares continua a ser fundamental, pois, segundo os mesmos autores, *“a leitura contribui para a formação da personalidade e promove e facilita a interação e a participação, preparando para a vida em constante mudança, ajudando a clarificar crenças e valores, desenvolvendo a sensibilidade estética, enriquecendo a capacidade crítica, aumentando a capacidade criadora”*.

É importante que os leitores ponham em prática processos de diferenciação da compreensão entre textos distintos, pois tendemos a viver num mundo de certezas onde temos a convicção de que as coisas são apenas de acordo com a forma como as

vemos. Mas a leitura de diferentes textos ajuda a corrigir a noção de verdade absoluta, que se torna tão empobrecedora para o conhecimento, pelo que é deveras importante a obtenção de estratégias que permitam ler distintos tipos de texto, pois a sua compreensão exige pelo menos dois processos: a descodificação do significado e a descodificação do significante.

Antes de se atribuir aos alunos a leitura de grandes obras literárias, é imprescindível que se lhes incuta primeiro o hábito da leitura através de obras e livros mais simples. Entretanto, gradualmente, guiá-los até àquilo que se pretende que leiam, já que não se pode dar aos alunos unicamente aquilo que eles querem e de que gostam, há que os conduzir para que avancem, progridam e se tornem sujeitos críticos, autónomos, responsáveis e capazes de realizar tarefas com sucesso.

Há uma altura na infância em que a criança deixa de acreditar nas histórias, porque descobre que são somente histórias, surge então o “salto” da aprendizagem infantil para outra mais evoluída, carecendo neste momento de apoio para a diferenciação entre ficção e realidade, que decorrerá através da exploração de novos livros e/ou obras literárias (Matos, 1987).

Para se fomentar o hábito e o gosto pela leitura, convém que esta comece antes que a criança saiba ler. É indispensável que aos mais pequenos lhes sejam lidas e comentadas histórias para a sua idade, que os façam vibrar com toda a fantasia e magia própria dos contos, que os levem a sonhar e a embarcar em aventuras fantásticas, mas que também os aproxime da realidade atual.

O reconhecimento e a valorização dos aspetos literários das obras só vão acontecer em idades entre a adolescência e a juventude, correspondentes às etapas secundária e universitária, pois só aqui ampliam os seus conhecimentos linguísticos e aprofundam a sua observação e reflexão sobre a língua. No 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, as crianças devem viver as histórias, identificar-se com as personagens, sentir-se implicadas na trama, mas poucas obras vão ser compreendidas e apreciadas por elas.

O grande desafio dos professores é conseguir que os alunos estabeleçam diálogos emotivos, compreensivos, críticos e criativos com as obras que leem. Os textos devem ser variados, tanto realistas como fantásticos, clássicos ou vanguardistas.

No início de todo o processo, a leitura exige concentração, silêncio e até solidão, mas mais tarde deve ser partilhada com os pares. Porém, estas preferências podem variar em função da idade, sexo, meio, o nível educativo e as características socioculturais.

As obras escolhidas pelos professores, para trabalhar nas aulas, devem ter em conta a ideologia, implícita ou explícita, porque ao educar na base do respeito, da tolerância, da desmistificação de preconceitos racistas e sexistas, não se vão eleger textos onde estão presentes situações preconceituosas. Estas leituras exigem uma enorme análise crítica por quem as lê, visto que os valores de uma pessoa são o resultado de somas de experiências.

Sendo assim, o professor deve selecionar as obras de acordo com os interesses e principalmente com as capacidades dos estudantes, reforçando a ideia de que as obras são formadas por uma enorme encruzilhada de registos linguísticos e literários, onde cabem paixões, gostos, ideologias, dilemas, contradições e que abreviam o pior e o melhor de uma época e/ou de um povo.

Atualmente, o livro é um objeto cada vez mais alcançável economicamente e está ao alcance de todos. Ainda que enfrente uma competitividade muito poderosa – televisão, rádio, revistas, internet, música e outros – ainda consegue ocupar um merecido lugar de destaque.

As estratégias motivadoras podem ainda passar pela postura dos professores aquando da narração de um conto ou realização de uma qualquer leitura. Era notável que narrassem esses contos oralmente e com o ritmo e entoação adequados, que dinamizassem dramatizações na sala e fossem promotores de debates. Contudo, para uma leitura compreensiva eficaz continua a ser necessária a técnica do comentário ao texto (Machado, 1994).

Reyzábal & Tenório (1992, in Machado 1994) questionam-se sobre se os alunos sabem realmente ler, se captam as ideias principais dos textos, ou apenas as intrigas, se identificam recursos, técnicas e parte de obras. Estas questões são pertinentes, na medida em que, por vezes, a leitura rápida de um jornal ou o passar de olhos pela televisão acostumam os alunos a efetuar uma visão superficial desviante da atenção consciente que a leitura de um livro exige.

Segundo Reyzábal & Tenório (1992: 26 e 27) a leitura é vista:



*“como fuente enriquecedora que expande y profundiza la personalidad de los jóvenes cuando se la reelabora y se la hace propia. Leer literatura es una manera de jugar seriamente, pues los mundos de ficción que propone implican un juicio sobre el real, mostrando, además, otras posibilidades y diferentes alternativas, sin necesidad de recitar moralejas o declinar apologías. El que lee participa cognitiva, emotiva e imaginativamente del discurso de la humanidad”.*

Estes autores são ainda da opinião que os professores detêm um papel fundamental no decorrer deste processo, já que programam, selecionam, dialogam, orientam, explicam e assumem-se como falantes, ouvintes e leitores. Uma aula de Português deve ser ativa, significativa, criativa, lúdica, formativa, teórico-prática, convertendo-se numa aula dinâmica e proveitosa para todos os alunos.

Tanto a leitura como a escrita implicam atividades cognitivas complexas, o aluno deve assumir um papel participativo e crítico, de modo a ser capaz de efetuar relações, entre novos conteúdos e conteúdos anteriores. Os professores não devem funcionar como barreiras protetoras dos obstáculos, devem deixar os alunos ser capazes de superar as dificuldades por si e orientá-los para que se concentrem em aspetos convenientes, visto que a leitura não se limita a um decifrar de grafias, mas exige pôr em prática todos os conhecimentos. *“Quanto maior for a formação e a sensibilidade, melhor e mais rica será a compreensão; ler ajuda a falar, a escrever e a viver melhor”* (Goodman, 1987).

Perante a leitura é possível enumerar diversas vantagens, nomeadamente o enriquecimento do léxico, a melhor compreensão da cultura em geral, o incremento da fantasia, o aprimorar da visão crítica, desenvolvimento do gosto estético, motivação para outros saberes, sendo, portanto, o ato mais adequado para a aquisição de capacidades e reconhecimento de normas (Goodman, 1987).

Ler é uma arte, e o seu encanto não desaparece com o passar dos anos, pelo contrário, aumenta e evolui, assim como o pensamento e a linguagem se desenvolvem juntos, facilitando a norma da conduta, a leitura e a escrita também podem ser uma escola de civismo, tolerância, compromisso com a natureza, com o património cultural e, principalmente, com uma vida melhor.

Como a arte exerce uma função social e pessoal, então não se impõe como obrigatória, tal como a leitura que pode e deve funcionar como um prazer lúdico.

No processo da leitura é necessário alcançar a competência textual e intertextual. Um leitor, ao ler ou ao ouvir um texto, deve ter em conta a sua experiência enquanto leitor ativo, implicando uma leitura compreensiva do texto, logo não é suficiente saber o seu conteúdo, é importante a realização de uma análise significativa.

A relação entre o papel de emissor e recetor, também é muito importante, ou seja, importa que o aluno não só aprenda a ler textos, como também os aprenda a produzir, e que o estudo da língua não seja simplesmente gramatical ou historicista, visto que estes dois estudos se baseiam apenas na memorização de regras e dados e, na prática, as aulas focam-se apenas na realização de exercícios como forma de memorização.

Note-se que ler compreensivamente e escrever de forma adequada pressupõe a aprendizagem linguístico-literária, mas é uma excelente ferramenta para a aquisição de conteúdos das outras unidades curriculares.

*“Cada professor consegue que os alunos acedam à literatura de diferentes maneiras. Cada docente tem uma história pessoal e profissional distinta e também preferências próprias. Mas todos estamos de acordo em que o ensino / aprendizagem da literatura não pode consistir num processo passivo. As investigações mais recentes revelam a importância de correlacionar o ensino da leitura e da escrita para que se reforcem entre si. Estes processos não devem ensinar-se como questões independentes. Muitos professores ainda creem que se aprende a escrever lendo apenas e isso não é correto”*  
(Reyzábal & Tenório, 1992, in Machado, 1994).

Sobre toda esta temática em torno da motivação para a leitura, surge um autor que apresenta uma nova teoria sobre como orientar a leitura nas escolas. Coelho (1976) sugere-nos que em vez de forçar o aluno a subordinar-se à rotina de ensino, culpabilizando-o muitas vezes pelos maus resultados, o ensino é que se deveria

compatibilizar com o aluno, adaptando-se às suas virtualidades, às suas ambições e às suas carências.

As disciplinas literárias “(...) *devem, acima de tudo, ensinar a ler e despertar nos alunos a fome da leitura. Ler com inteligência e finura, ler criticamente é uma arte difícil*” (Coelho, 1976: 58). Este ensaísta português considera que realmente o professor pode ensinar os alunos a ler, mas de uma forma contrária com o que normalmente se pensa e faz, que é ler integralmente e em profundidade. Como a leitura é condicionada pela subjetividade de cada leitor, Coelho (1976:64) insiste que “*ensinar a ler consiste em facultar instrumentos mentais para a análise de textos e em exercícios de análise*”.

Existe, no entanto, algo que não se pode alterar, as interpretações pessoais e subjetivas perante os textos e que não se podem ensinar de forma alguma. A partir do momento em que as leituras passam para a crítica, o professor deixa de ensinar, pois as leituras tornam-se indefinidas, legítimas e pessoais, sendo que neste momento o professor deixa de impor a sua leitura como modelo inquestionável.

Nesta fase, o papel do docente basear-se-á em ajudar a aprender a ler, sendo a aprendizagem tarefa de cada um, através de experiências e tentativas pessoais, a leitura do professor passará apenas a servir de exemplo e de estímulo para outras leituras.

Na visão de Matos (1987), o ensino da literatura com rigor, é impossível, dado que a experiência não se ensina, faz-se. Devem é criar-se condições para essa experiência, apartando obstáculos e originando situações/ocasiões. Um aluno que não se sensibiliza por uma obra vai, com certeza, poder sintonizar-se com outra que lhe chamará mais a atenção.

*“Quem vai iniciar crianças na prática e gosto da leitura, deve ser alguém que tem esse gosto e hábito. Aliás só poderá discernir o que no âmbito do literário convém às crianças com quem trabalha quem da Literatura tenha uma viva experiência de leitor”*

(Tavares, 1987:35).

## **1. O desenvolvimento cognitivo**

Por norma, as crianças aprendem a ler aquando do início da escolaridade obrigatória, a partir dos seis anos de idade. A forma como é iniciada esta aprendizagem é de extrema importância e é responsável pela formação de leitores competentes e motivados ou simplesmente pelos não leitores.

A leitura é considerada como um processo ativo, autodirigido por um leitor que retira do texto um significado codificado por um emissor. Como o objetivo final da leitura é a comunicação e esta só se realiza através da compreensão, é sobre esta que devem incidir as estratégias usadas pelo leitor (Sequeira, 1989).

Uma das principais estratégias consiste em prenunciar ou antecipar o significado de um texto (Goodman, 1987). Contudo, Smith (1978, in Sequeira, 1989) refere que a base de toda a compreensão é a previsão ou antecipação e, de facto, durante um processo de leitura, um leitor com experiência linguística consegue antecipar o texto a nível fonológico, lexical e semântico.

Quanto maior for o domínio da língua falada, o conhecimento e o interesse pelo texto, de mais pistas dispõe o leitor para antecipar significados de letras e palavras no sentido de uma leitura mais rápida e compreensiva. Durante este processo o leitor está apto a superar presumíveis dificuldades através da formulação de hipóteses, que depois, pela compreensão consequente, vai confirmar ou rejeitar (Sequeira, 1989).

Uma das componentes importantes no processo de leitura é a simbologia gráfica, é a forma como o leitor vê os símbolos e deles extrai significados. Quanto mais novos forem os leitores menor capacidade intelectual têm para a descodificação dos símbolos.

Para o sucesso no desenvolvimento da leitura, a orientação é a capacidade mais importante, isto porque a criança deve saber que numa página impressa os códigos se leem da esquerda para a direita e desde o início da página. Esta orientação está relacionada com a conceção de ordem e direção. A ordenação está presente na sequência das letras, palavras e ideias. Estes conceitos têm sido examinados como exigências elementares para a decifração e compreensão na leitura.

A ordem e a direção estão diretamente relacionadas com a organização do pensamento espacial, que se desenvolve em três fases:

- a) tipológica: os objetos são vistos como semelhantes, se puderem ser imitados uns pelos outros;
- b) projetiva: os objetos são sempre interpretados de acordo com a sua orientação: frente, atrás, direita, esquerda;
- c) euclideana: os objetos são decifrados segundo um sistema coordenado e abstrato, vertical e horizontal (Ternes, 1974, in Sequeira, 1989).

Goodman (1987:21) expõe ainda que para aprender a ler é fundamental o desenvolvimento de estratégias para obter o sentido do texto, e isto só pode acontecer se os leitores novatos responderem a textos significativos, que se mostrem pertinentes e façam sentido para eles: *“Aprender a ler começa com o desenvolvimento do sentido das funções da linguagem escrita. Ler é buscar significados, e o leitor deve ter um propósito para buscar significados num texto”*

A leitura apresenta-se constituída por quatro ciclos: inicia no ciclo ótico, passa para o ciclo perceptual, segue-se o ciclo gramatical e termina no ciclo de significado. Todavia, à progressão da leitura, segue-se de imediato outra série de ciclos, ou seja, a cada ciclo precede um novo ciclo, até que o leitor tenha alcançado o fim da leitura, obter o sentido do texto é o seu principal objetivo.

Numa leitura rápida e eficiente são precisos poucos ciclos para a obtenção dos significados. De um modo geral, pode dizer-se que o leitor avança diretamente para as conclusões. Para Goodman (1987: 19)

*“A procura do significado é a característica mais importante do processo de leitura, e é no ciclo semântico que tudo adquire o seu valor. O significado é construído enquanto se lê, mas também é reconstruído, uma vez que devemos acomodar continuamente nova informação e adaptar nosso sentido de significado em formação. No decorrer da leitura de um texto, e inclusive logo após a leitura, o leitor está continuamente reavaliando o significado e reconstruindo-o, na medida em que obtém novas percepções. A leitura é, pois, um processo dinâmico muito ativo”.*

Como se tem vindo a referir, o meio social do qual a criança faz parte, é de extrema importância para o êxito da aprendizagem e do desenvolvimento da leitura, os pais, a casa, a comunidade, a biblioteca e os órgãos de comunicação social são fatores que contribuem para esse sucesso.

As oportunidades culturais que a criança tem ao seu alcance em casa, como livros, revistas, jornais, jogos e mesmo espaços com alguma privacidade, despertam nela a necessidade e o interesse pelo ato de ler. Os pais, ao lerem, ao responderem a perguntas, ao dar sugestões, apreciar e provocar discussões, estão a estimular a resolução dos problemas do filho e a contribuir para um ambiente ideal no âmbito da imersão dos filhos no mundo dos livros.

*“As comunidades que dinamizam a biblioteca pública e incentivam a sua frequência, fazem feiras e exposições do livro, proporcionando uma comunicação social em que o livro é fonte de conhecimento e de prazer, estão a legar às suas crianças a maior dádiva que poderá fazer delas cidadãos conscientes, cultos e responsáveis”*

(Sequeira, 1989:41).

John Carroll (1977, in Sequeira 1989), apresenta-nos uma análise muito sintetizada sobre a tarefa da leitura:

- *“A leitura requer, da parte do leitor, um conhecimento da língua que ele vai ler.*
- *A leitura requer a capacidade de entender que as palavras escritas são análogas às palavras orais.*
- *A leitura requer a capacidade de separar as palavras faladas nos sons que as compõem e juntá-las de novo.*
- *A leitura requer a competência para reconhecer e discriminar letras e grafemas nas suas formas variadas (maiúsculas, minúsculas, impressas...).*
- *A leitura requer a capacidade de proceder, num texto, da esquerda para a direita e de cima para baixo.*
- *A leitura requer competência para compreender, inferir, avaliar o texto que se decifra.”*

O processo da leitura e o seu funcionamento variam de acordo com a natureza do discurso, mas também em função das características do leitor, dos seus objetivos para a atividade, das suas crenças e valores dos seus conhecimentos prévios.

Sousa (1989: 50) considera que *“não há um dia mágico em que passamos de aprendizes de leitura a leitores”*. O ato de aprender estará sempre interligado com o desenvolvimento, ou seja, quanto mais se lê, melhor se lê, porque mais palavras e valores se reconhecem, mais indícios contextuais se sabem usar, mais relações se conseguem estabelecer, ou seja, mais se aprende.

Esta complexidade e interação estratégica tornam-se mais óbvias quando se comparam “bons” e “maus” leitores. Os bons leitores vão ter sempre a capacidade de antecipação dos sentidos, sendo capazes de formular, confirmar e corrigir hipóteses, sem se preocuparem com a descodificação palavra a palavra.

O leitor competente terá sempre a competência de “ver” relações sintáticas, valores semânticos, acontecimentos, mesmo sem completar os ciclos ótico e perceptivo, mas sempre com a noção de que seguiu cada traço gráfico, cada identificação de forma e/ou palavra.

*“Esta ativação de estratégias cognitivas, de amostragem e seleção, inferência, antecipação e confirmação/infirmação, que funcionam numa sequência espiralada, em que cada uma é determinada e determina a outra, leva Goodman a caracterizar a leitura como “um jogo psicolinguístico de adivinhação” (a psycholinguistic guessing game)”*

(Goodman, 1967, in Sousa, 1989: 50).

Contudo, as antecipações e a formulação de hipóteses também se podem aplicar aos *maus* leitores, pois qualquer leitor possui um dado conjunto de alternativas que lhe permitem antecipar sentidos. Mas o que caracteriza uma leitura deficiente é que as antecipações face aos conhecimentos nem sempre têm a probabilidade de estarem corretas.

Para Sousa (1989: 51) *“(...) o perfil do leitor competente desenha-se, então, a partir das tarefas em que se envolve e estratégias a que recorre no momento de ler”*.

Assim sendo, os objetivos para a aprendizagem da leitura consistem no desenvolvimento da tal capacidade estratégica e no desenvolvimento de diferentes tipos de leitura, que permite ao leitor usar e transformar conhecimentos anteriores, com novos conhecimentos. Desta forma, nunca existirão representações de texto uniformizadas, pois cada leitor forma a sua representação. Porém, os alunos devem ter consciência que estas múltiplas interpretações devem reforçar-se entre si, e não repetir-se umas sobre as outras.

A reflexão de um texto, feita em conjunto numa turma, pode trazer inúmeras vantagens aos alunos, visto que as questões levantadas pelos professores têm a vantagem de guiar os alunos para aspetos mais relevantes, de lhes mostrar onde e como podem procurar as informações, de os manter envolvidos ativamente na exploração do texto e também de os motivar / forçar a procurar a utilização de estratégias que, de outra forma, podiam vir a nunca ser ativadas.

Ao dirigir as perguntas, com objetivos específicos, o professor sabe concretamente que atitudes o aluno vai ter para elaborar as respostas, observando assim possíveis dificuldades. Estas abordagens através de questões que desenvolvem capacidades de leitura autónoma podem ser preparadas em função de dois grupos: exercícios de leitura intensiva e exercícios de leitura extensiva.

Os exercícios de leitura intensiva têm como objetivo alcançar a compreensão detalhada e profunda do texto, recorrendo a excertos e realizando atividades focadas no desenvolvimento de capacidades como o reconhecimento de mecanismos de coesão lexical, a identificação de operadores marcantes da organização discursiva e ainda a inferência de sentidos.

Os exercícios de leitura extensiva relacionam-se com textos de maior dimensão, e o seu objetivo é uma leitura por prazer, os alunos não são sujeitos a tanta orientação por parte do professor, nem à concretização de tantas tarefas, ainda que estas devam acontecer (Sousa, 1989).

Desta forma, Sousa (1989: 59), indica-nos uma listagem exemplificativa de algumas finalidades da leitura:

- *“Usar diferentes velocidades de leitura (detalhada ou superficial) consoante as finalidades e tipos de texto;*
- *Adquirir vocabulário e dados factuais relacionados com o texto;*



- *Distinguir entre vocabulário e conceitos fundamentais e dispensáveis para a compreensão;*
- *Utilizar a informação não-verbal (se esta acompanhar o texto), para melhor o compreender;*
- *Identificar, por movimentos de pesquisa retrospectiva e prospetiva, o sentido de palavras e expressões explicitadas: por exemplos, por descrições e definições, por pistas contextuais, como caracterização de personagens, ambientes, atitudes;*
- *Reconhecer e justificar o valor e os usos de expressões retóricas e estilísticas;*
- *Inferir sentidos pelo contexto;*
- *Distinguir entre informação implícita e explícita, factos e opiniões, geral e particular;*
- *Relacionar informação textual com a do reportório cognitivo pessoal;*
- *Identificar causas, consequências e outros tipos de relações lógicas que se estabelecem entre factos, estruturas, resultados;*
- *Formular juízos de valor;*
- *Identificar o tópico;*
- *Resumir.”*

Todas estas finalidades partilham do mesmo princípio que é o desenvolvimento das capacidades de compreensão e a promoção dos hábitos de ler de forma prazerosa. Assim sendo, as atividades em sala de aula devem ser o mais possível diversificadas, não só como fator de motivação, mas também para envolver a prática de diferentes capacidades.

## **Capítulo VI - O papel da leitura no Programa de Português**

Após alguns estudos internacionais no âmbito das competências da leitura, foi possível identificar algumas questões bastante proeminentes relativas ao ensino e à aprendizagem da leitura.

Apurou-se então que os alunos portugueses manifestam dificuldades significativas diante da leitura e perante a interpretação de textos informativos, nas interpretações de textos narrativos não se encontram tantas hesitações. Os alunos demonstram cada vez mais dificuldades em refletir sobre elementos implícitos e sobre a organização discursiva, assim como os seus efeitos.

Verificou-se ainda que os alunos portugueses com melhores desempenhos eram os que usavam mais estratégias para a compreensão dos textos. Comprovou-se também que o tempo dedicado à leitura orientada, que incide na leitura de textos literários, sobrepõe-se muito às modalidades de leitura para informação e estudo e leitura recreativa (Silva et al, 2009).

Todos estes pontos nos levam a refletir sobre as práticas de sala de aula, ressaltando por exemplo, aspetos como o tipo e o sentido das práticas e tarefas de leitura nas aulas de Português, a maneira como os manuais escolares têm esse espaço estruturado, que já determina e fixa os papéis dos professores e do aluno na relação interpretativa com os textos a ler.

Dadas estas questões, houve então o cuidado aquando a realização dos Novos Programas de Português, de dar mais ostentação às competências da leitura a desenvolver e nas orientações de gestão, reforçando a importância de experiências de aprendizagem significativas e desafiadoras, que facilitem desta forma a progressão do aluno para patamares de maior complexidade e eficácia leitora.

Os Novos Programas de Português, no âmbito da leitura, sugerem o contacto com a diversidade dos textos e com os suportes da escrita, assim como suportes facultados pelas novas tecnologias.

Os textos literários assumem a centralidade na aula de Português e nas práticas de leitura, porém, estes devem ser valorizados na sua condição de “testemunhos de um legado estético” (Silva et al 2009).

É ainda de realçar a abertura explícita à literatura para crianças e jovens, feita através do Plano Nacional de Leitura (no 1º e 2º Ciclos) e através do alargamento do elenco de obras e textos propostos para leitura no 3º Ciclo.

## **1. Perspetivas sobre a Leitura e Implicações Pedagógicas**

Para uma criança se tornar leitora, é preciso aprender a ler fluentemente e é preciso igualmente querer ler, ou seja, competência leitora e vontade. Existem casos em que a aprendizagem da leitura é tão penosa e difícil, que quando se domina a técnica já se lê só por obrigação. Por outro lado, é preciso que as experiências de leitura sejam gratificantes para manter viva a vontade de ler.

Como já tem vindo a ser referido ao longo deste trabalho, o professor desempenha um papel primordial neste processo, é função dele fazer emergir os alunos na vontade de querer ler, de aprenderem a ler e de prolongar essa atitude ao longo de todo o percurso escolar. A estas linhas orientadoras de trabalho do professor, unem-se uma série de fatores que devem conjugar-se mutuamente.

A competência leitora pode ser desenvolvida em três grandes momentos, o primeiro ocorre aquando a entrada no 1º Ciclo, sendo uma fase de descoberta da linguagem escrita. Num segundo momento, a criança aprende formalmente a ler, dominando as técnicas da decifração, este momento nunca deveria ultrapassar o 2º ano de escolaridade. O último momento acontece quando já se domina a técnica da leitura e se lê para aprender a ler cada vez melhor, para obter informações e organizar conhecimentos e/ou para apreciar textos variados, e esta fase estende-se até ao final da escolaridade e por toda a vida.

O desenvolvimento desta competência leitora pretende garantir o acesso à literacia plena, com o objetivo de integrar os indivíduos nas diferentes comunidades em que se inserem socialmente. Pretende ainda a criação de hábitos de leitura, de forma que se mantenham ao longo da vida.

Para apoiar o trabalho do professor parece-nos útil estudar alguns tópicos com implicações didáticas que têm vindo a assumir um papel fulcral nos estudos sobre a leitura e sobre o trabalho pedagógico.

▪ **A leitura é um processo que envolve uma relação dinâmica entre o leitor, o texto e o contexto:**

Nos estudos sobre a leitura, o leitor ocupa um lugar de destaque, assim como questões relacionadas com a sua estrutura – cognitiva e afetiva – que afetam a compreensão e a relação com os textos.

A valorização do ato de ler e do papel do leitor na construção dos sentidos, deu origem a vários estudos sobre a forma como os leitores processam os textos, como constroem quadros mentais ou esquemas sobre os textos.

Estes aspetos têm acompanhado pesquisas no campo pedagógico, com resultados significativos na área do ensino-aprendizagem da leitura, pois o professor enquanto autor de “tarefas de leitura”, dá prioridade ao papel ativo do aluno-leitor, desenvolvendo intervenções que multipliquem as experiências de leitura e que guiem os alunos nos processos de compreensão textual, ensinando estratégias de modo a construir a autonomia do aluno enquanto leitor.

A leitura é vista como um processo construtivo, como uma interação produtiva do leitor com o texto. As características do texto vão influenciar o processo de leitura, pois diferentes textos implicam diferentes atitudes na leitura. Não se lê da mesma maneira uma história, um texto expositivo ou um texto institucional. Quanto mais familiaridade ou proximidade tivermos com o tema abordado nos textos, mais fácil vai ser a sua compreensão. Todos estes aspetos permitem reforçar a importância de se proporcionar várias experiências de leitura, de modo a consolidar “modelos mentais” face a diferentes tipos de texto.

Quanto ao contexto, este já foi referenciado como sendo muito influente a nível social, físico ou psicológico. O contexto sociocultural influencia a forma como o aluno encara a leitura e a própria necessidade de ler, assim como a maior ou menor valorização dada essa competência.

▪ **A leitura aperfeiçoa-se e aprofunda-se através da pluralidade das experiências e atividades de leitura**

As atividades de leitura em contexto escolar devem ter fundamentos claros e precisos, de modo a constituírem desafios de aprendizagem. De acordo com as

Orientações de Gestão do Programa de Português cabe ao professor criar “contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos” (Silva et al, 2009).

As atividades e projetos de leitura devem ser sempre orientados para vários propósitos e finalidades, por exemplo, ler para identificar ideias-chave, ler para procurar informações específicas, ler para identificar pontos de vista, ler para recreação.

A organização do Programa de Português, organiza-se em função dos desempenhos dos alunos, obrigando os docentes a elaborar sequências didáticas que perspetivem com clareza o caminho que se pretende percorrer e onde se deseja chegar.

Neste contexto, para que se aprofundem as competências em leitura é necessário desenvolver atividades orientadas para a aquisição de estratégias para monitorizar o processo de compreensão. Sendo assim, o professor deve ajudar o aluno a construir um conjunto de estratégias, como por exemplo a antecipação, ativando conhecimentos prévios, o questionamento, o sumário, a recapitulação, a ilustração com recurso a elementos, como esquemas ou organizadores gráficos, de modo a favorecer a compreensão textual.

Todos estes processos contribuem para a metacognição do processo de leitura, permitindo ao aluno ter um leque mais abrangente de mecanismos, de modo a poder seleccionar e aplicar de forma correta a estratégia mais adequada.

Além das atividades orientadas, surge o desenvolvimento de atividades aplicadas a diferentes tipos textuais. Isto é, os trabalhos mais habituais realizam-se maioritariamente com textos narrativos, mas é necessário diversificar os tipos de texto de modo a se compreender diferentes estruturas textuais, proporcionando esse contacto diversificado. Este aspeto está explícito no Programa de Português, na apresentação de um referencial alargado de textos (em cada ciclo) e nas Listas do Plano Nacional de Leitura.

É igualmente importante desenvolver abordagens diversificadas de contacto com os textos. O uso de várias práticas de trabalho exercita diferentes capacidades, isto é, é importante numa compreensão textual ir mais além dos elementos imediatos que o texto apresenta (Quem? O quê? Onde?), é fundamental ultrapassar para um limiar mais elevado e isto constitui uma exigência no trabalho do professor, que os

deve orientar a fazer inferências, identificar situações implícitas, fomentar a reação e a avaliação, estabelecer relações, entre outros.

A leitura crítica deve apropriar-se desde cedo dos alunos, não importa só compreender o que nos dizem os textos, importa-nos refletir sobre o que dizem e o que podemos nós dizer sobre eles.

Os contextos de leitura favorecem não só o desenvolvimento de competências de leitura, como também a manutenção do interesse pelo ato de ler, estimulam o envolvimento ativo dos alunos – leitores na construção dos sentidos, valorizando as suas apreciações e a sua experiência pessoal.

A leitura de textos literários, como experiência pessoal, deve ser valorizada em contexto escolar e ao longo de todo o ensino básico, é um pilar fulcral para o querer ler cada vez melhor, significa conhecer os mecanismos de construção do texto e os efeitos criados pela linguagem.

#### ▪ **A leitura alimenta-se de outras leituras**

Ouve-se muitas vezes dizer que se aprende a ler, lendo-se, valorizando aqui a importância do treino da leitura.

Em contexto escolar, a motivação e o envolvimento articulam-se, atribuindo sentido às tarefas que são realizadas. As competências da leitura desenvolvem-se de forma mais sólida quando os professores recorrem a contextos de ensino e aprendizagem colocando o aluno diante de tarefas claras e concretas, orientadas a um propósito, impulsionando o aluno a fazer escolhas autonomamente.

Os motores da motivação assentam na novidade / reconhecimento, ou seja, a conjugação de diferentes formas de organizar a leitura (pares, grupos...).

O papel da memória também tem a sua importância neste processo de leitura, ou seja, o contacto continuado com os textos favorece a criação de relações e de rede entre os textos, nomeadamente ao nível de semelhanças e diferenças.

*“ O conhecimento assenta na memória e um dos elementos mais importantes na aprendizagem reside na construção de imagens mentais e de esquemas que vão integrando e consolidando os conhecimentos adquiridos: estes conhecimentos são ativados sempre*

*que nos encontramos perante uma nova situação de leitura e são enriquecidos perante cada elemento novo.”*

(Silva et al, 2009).

Ainda para benefício da aprendizagem da leitura, é importante ter em conta a sua dimensão individual e social, pois esta tem implicações cognitivas e afetivas, e em contexto escolar a leitura é colocada quase sempre em comum no grupo. Podendo acontecer que leitores menos confiantes nas suas competências se sintam bastante constrangidos.

Aqui surge novamente a atitude do professor, visto que pode tirar valor da partilha e da construção conjunta do texto, a leitura pode ser um processo partilhado, se acordo com as capacidades de cada um.

Após se explanarem todas estas implicações pedagógicas, chega-se à conclusão que ler é, sem dúvida, uma prática social e a leitura na escola deve ser um espaço para o diálogo, sendo o professor a desempenhar o papel de leitor, mediador e árbitro.

Mais uma vez se reflete que o papel crucial do professor enquanto leitor, é fundamental gostar do que se ensina, o gosto pela leitura e pela literatura também se instrui por “contaminação”.

Enquanto mediador, deve estabelecer a ligação entre os livros e os alunos, propiciando e facilitando encontros, descobertas e diálogos entre ambos.

## **2. A Educação literária**

O campo tecnológico e científico surge como um novo paradigma neste início de século, em que se afirma que uma sociedade repleta de conhecimentos, tem mais probabilidade de alcançar um desenvolvimento sustentado.

No entanto, a educação surge como um eixo transversal a todas as ações, há uma clara consciência do lugar de cidadania consolidada no tecido social. Perante o que vivemos atualmente, a cultura humanista perde gradualmente o seu peso,

superada por modelos poderosos de comunicação social que renegam cada vez mais a força da palavra escrita.

A escola assume-se como responsável da formação integral do indivíduo. No caso particular da disciplina de Português, dada a sua transversalidade e o seu grau estruturante, dispõe-se de docentes especializados na educação literária dos alunos, tendo sempre em atenção que “ (...) *a última entidade do processo de comunicação é um leitor que se constrói ao longo de múltiplas e diversificadas leituras; por isso, ele terá de dispor de uma competência comunicativa, que englobará uma competência literária, adequada ao trabalho de receção* ” (Silva et al, 2009).

Para o pleno desenvolvimento destas competências, prevêm-se atividades regulares de leitura, como as já sugeridas pelo Plano Nacional de Leitura. Só através do contacto permanente com textos que potenciem as capacidades do aluno, é que será possível construir uma consciência metalinguística e metaliterária.

Os Programas de Português do Ensino Básico são muito explícitos no capítulo da Educação Literária, alegando que os textos literários devem integrar o processo de ensino e aprendizagem da forma evidente e culturalmente lógica.

A competência literária faz com que o leitor estabeleça com o texto a pretendida interatividade, que colha dela o gozo estético que oferece, estes textos possuem saberes vindos de uma cultura que comporta outras leituras, o aluno deve estabelecer as inferências necessárias à sua interpretação.

O texto literário proporciona ao aluno uma visão do mundo imaginário insuperável, permitindo a conquista do real que intervém em processos complexos como o da elaboração da linguagem. Tem como base diversas atividades de leitura, a competência literária vai-se formando progressivamente e com o apoio do professor, o aluno torna-se capaz de elaborar sentidos de profundidade cada vez mais complexos, adquirem um novo olhar sobre a realidade, desencantando-a e transformando-a, descobrindo a dimensão humana que dá razão à vida.

*“A literatura oferece prazer no ato de ler, na medida em que promove um jogo intelectual que assenta nos pólos da realidade e da ficção. Trabalhar convenientemente os textos literários, promovendo a construção de sentido, permite a conformação de novos olhares e a*



*convalidação de valores que garantem, numa perspetiva dinâmica de Futuro, a coesão social “.*

(Silva et al, 2009).

## 2.1 Objetivos da Leitura Literária

Em contexto escolar, a leitura de obras literárias pretende estabelecer a ligação entre a dimensão estética do texto literário e uma receção que permita chegar às suas virtualidades expressivas. Posto isto, o texto literário é um objeto estético que será apreciado e reconhecido por alguém capaz de produzir juízos de valor. Um olhar estético é sempre indispensável à formação do conhecimento, exigindo claro, um percurso experiencial diversificado.

De forma a atingir os objetivos da leitura literária, torna-se indispensável uma educação estética que promova o apuramento de uma sensibilidade capaz de desfrutar o texto literário, no seu todo e nos seus elementos constituintes. Torna-se igualmente importante, um progressivo aprofundamento da capacidade de fruição, no sentido de o leitor se tornar num ser exigente, pronto para desafios cada vez mais complexos.

Assim sendo, consideram-se como objetivos da leitura literária:

- *“formar uma cultura literária;*
- *fruir a dimensão estética do texto literário;*
- *capitalizar a experiência humana presente na obra literária;*
- *reconstruir, no ato da receção, a significação do texto literário;*
- *contextualizar a linguagem literária em função de marcos temporais e culturais;*
- *apreciar criticamente um texto literário;*
- *conhecer autores representativos da literatura portuguesa e da literatura universal;*
- *tomar consciência das especificidades dos diferentes modos de literatura –*
- *lírico, narrativo e dramático;*
- *aceder às mundividências e mundivivências proporcionadas pelo texto literário.”* (Silva et al, 2009).

### **3. Contextos promotores para a leitura**

Todos os aspetos referidos anteriormente têm implicações em todo o percurso realizado pelo aluno no ensino básico, considerando-se as articulações e os desempenhos previsto no Programa de Português referente a cada ciclo. A entrada na leitura determina o sucesso subsequente no desenvolvimento de competências e do interesse pela leitura durante o trabalho no 1º Ciclo. Nos ciclos seguintes, o trabalho relativo à leitura será apenas consolidado e ampliado, com vista à criação de condições para que o aluno alcance a plena realização das aprendizagens previstas no domínio da Leitura.

#### **3.1 A sala de aula como contexto promotor de leitura**

Quando as crianças chegam à escola, ainda não têm grandes motivações para aprender a ler, começa aqui a função do professor em ajudar a criança a construir o seu projeto pessoal de leitor, de maneira a ajudá-la a encontrar motivos para querer aprender a ler. É preciso inicialmente, criar um ambiente pedagógico rico em escrita e por outro lado, ouvir ler muito e contactar com escritos diversos, especialmente com livros. Resumindo, é preciso transformar a sala de aula num contexto promotor de leitura, perspetivando-se isso ao longo de todo o percurso escolar.

Assim sendo, para criar um ambiente pedagógico com essas características sugere-se:

- **Etiquetagem da sala de aula:** ou seja, colocar etiquetas com os respetivos nomes de espaços e materiais significativos, pois ao visualizar palavras escritas contribui para que a silhueta gráfica dessa palavra seja armazenada em memória, facilitando a aprendizagem da leitura e da escrita dessas palavras.

- **Exposição de lista de palavras:** a elaboração de lista de palavras, com critérios pré-definidos, contribui para a aquisição de vocabulário e para desenvolvimento da autonomia na leitura e na escrita. Alguns critérios de realização

desta lista de palavras podem ser por exemplo, palavras começadas pela mesma forma, que tenham um determinado som, palavras que comportem na sua representação escrita determinada letra que se pretenda trabalhar, palavras de um determinado campo lexical e semântico, palavras da mesma família, entre outros. Estas palavras podem ser elaboradas dada uma determinada situação: uma saída ao exterior, uma história que se leu, um tema de estudo do meio ou de ciências que se tenha explorado ou um projeto que se apresentou.

- **Exposição de textos produzidos oralmente pelos alunos e registados, por escrito, pelo professor:** estes textos funcionam como uma memória do grupo que pode ser ativada através da leitura, ou seja, ao ler podem-se relembrar e reviver situações mais marcantes que já passaram. Leva desta forma as crianças a compreender as funcionalidades da linguagem escrita, funcionando depois como um recurso que pode ser consultado para descobrir como se escrevem ou leem determinadas palavras.

- **Contacto com diversos materiais escritos:** através do contacto com jornais, revistas e outros escritos do quotidiano e de reflexão, o aluno pode, através da leitura, interagir com o mundo. Podem dar-se ainda mais sugestões de materiais que podem ser usados de forma a reforçar a importância da leitura, por exemplo, se lermos uma receita de culinária, podemos fazer um bolo delicioso, se lermos um convite, podemos ir a uma festa, se lermos um email dos amigos, podemos ficar a saber novidades sobre eles, ou seja, podemos ficar a perceber para que serve o ato de ler e o poder que saber ler nos dá. “ *A motivação para querer aprender a ler e para desenvolver competências pessoais de leitura aumenta se o aluno perceber a funcionalidade da leitura* “. (Silva et al, 2009:27).

- **Criação de um espaço de leitura na sala de aula:** é fundamental que numa sala de aula exista um espaço reservado à leitura, devidamente organizado e arrumado, com o apoio das crianças. Este espaço deve ser funcional, equipado com materiais de leitura diversificados e adequados com predominância de obras de literatura para a infância: adivinhas, trava-línguas, banda desenhada, histórias, textos

dramáticos, entre outros. Também não devem faltar livros de cariz científico sobre temas diversos, dicionários temáticos e enciclopédias infantis.

Deve haver diversidade de géneros, para que todas as crianças possam concretizar o seu projeto de leitura em função dos seus gostos, estes materiais devem ser renovados sempre que necessário. Podemos considerar este espaço como um espaço de construção do projeto pessoal do leitor, é neste espaço que pode nascer ou fortalecer-se a vontade de querer aprender a ler.

Como refere Azevedo (2006, in Silva et al, 2009), a criança deve ser:

*“um consumidor feliz de histórias que lhe são lidas ou que vai lendo de acordo com o seu nível de competência leitora. Deve ser incentivada a manipular e comentar os livros que escolhe, a ver imagens, a mostrá-los a alguém que lhe é próximo e com quem pode falar sobre eles. O professor deve mostrar prazer quando comenta os textos que leu ou os livros que a criança partilha com ele “.*

### 3.2 Dar sentido à aprendizagem da leitura

Nas fases iniciais da aprendizagem da leitura, os textos usados para aprender a ler devem ser breves e com linguagem adequada, não significando que todas as palavras devem ser conhecidas, pois um texto deve conter sempre desafios à compreensão e à decodificação. Desafios estes, que se podem traduzir em oportunidades de aprendizagem através da descoberta e da reflexão pessoal em interação com os colegas e o professor.

De modo ao professor criar situações de aprendizagem de leitura formal, onde se lê para se aprender a ler, o professor pode:

- **Aproveitar as situações de leitura a sério:** ou seja, uma leitura em que a funcionalidade da mesma é clara para as crianças e dá sentido à leitura, ajudando a compreender a importância de saber ler, como por exemplo, ler textos ligados ao funcionamento da vida da turma: pequenos recados, avisos, regras de funcionamento, listas, entre outros.

▪ **Criar situações de leitura desafiantes:** isto é, propor situações que impliquem a leitura de textos para a concretização de tarefas, transformando assim, situações de leitura em pequenos desafios. Por exemplo, **ler para desenhar**, ou seja, o texto é constituído por um conjunto de instruções que devem ser lidas e respeitadas durante a concretização da tarefa, que pode ter a ver por exemplo com as cores que deve usar para ilustrar o desenho. Outro exemplo ainda é **ler um texto para descobrir** quantas vezes aparece uma determinada palavra. Outra situação pode ser **ler para organizar textos**, pode ser entregue ao aluno um texto recortado em parágrafos ou frases e os alunos devem reconstituir o texto, mas já sem o apoio do texto base.

Outra situação também muito interessante é **ler para descobrir elementos piratas**, isto é, são apresentadas duas versões do mesmo texto, sendo que na segunda é apresentado um elemento que não aparece na primeira, o objetivo é que os alunos descubram esses elementos. Uma situação muito parecida a esta é **ler para descobrir as diferenças**, ou seja, são duas versões do mesmo texto, em que se alteram alguns pormenores, que devem ser decifrados pelos leitores. A quantidade de diferenças pode ser indicada na instrução, facilitando a monitorização da tarefa.

Pode ainda **ler-se para fazer corresponder descrições às imagens respetivas**, uma atividade muito funcional é distribuir aos alunos três imagens muito semelhantes e um texto que descreve apenas uma delas, o aluno deve ser capaz de seleccionar a imagem que corresponde ao texto. Outra variante seria, entregar três imagens e três textos, fazendo-os corresponder entre si.

E por fim **ler para realizar um percurso**, o texto constitui-se por um conjunto de instruções muito simples e pouco numerosas para que a criança realize um determinado percurso.

### 3.3 Diferentes formas de ler e de aceder à leitura

Ao longo da escolaridade, devem ser proporcionadas aos alunos múltiplas formas de ler e de aceder à leitura: ler e ouvir ler, leitura silenciosa e leitura em voz alta, leitura orientada e leitura recreativa, ler individualmente, ler em grupo, entre outras formas.

Seguem-se alguns exemplos, uns mais dirigidos ao 1º Ciclo, outros mais abrangentes.

▪ **A hora da leitura**

É aconselhável que os professores do 1º Ciclo adotem a leitura de contos como prática regular, designada por “Hora do Conto”. Esta atividade deve preencher breves momentos da atividade letiva, por norma realizada ao fim do horário, assumindo simplesmente um cariz recreativo, sem questionários orais e escritos, nem avaliações de compreensão do texto, permitindo às crianças viver a leitura de forma prazerosa.

Deve ser criada uma rotina para que os alunos não confundam esta atividade com outras marcadas pela tónica do trabalho. Há que definir a hora e o espaço, e o professor deve iniciar este momento de forma mágica, para assim cativar ainda mais os alunos: “era uma vez”. A leitura deve ser preparada anteriormente, de forma a poder ser lida com clareza, ênfase e muito entusiasmo, e no fim deve evitar perguntar-se se gostaram, pois qual é a criança que não gosta de uma história bem lida e bem contada?!

Para a escolha das histórias, o professor pode contar com o Plano Nacional de Leitura, que proporciona imensos títulos com qualidade literária capaz de cativar a atenção das crianças, ou então procurar outras obras nomeadamente em Bibliotecas.

Este ritual de leitura recreativa, deve estender-se a outros ciclos de ensino, eventualmente com outro tipo de regularidade, mas com a mesma exigência na seleção dos textos a ler e na sua leitura expressiva.

▪ **Ler e conversar**

De acordo com algumas preocupações semelhantes às da preparação da leitura e da seleção de livros, a leitura enriquece-se com um trabalho que explore os sentidos do texto e que potencie as possibilidades de partilha de leitura. Pode então organizar-se a leitura em três momentos distintos: antes de ler, durante e depois. Antes de ler deve ser criado o ambiente propício: instalar a calma, realizar atividades de antecipação, criando assim expectativas a partir do título, personagens, objetos, imagens, capa entre outros. Durante a leitura deve-se ir avaliando o interesse dos ouvintes, recorrendo-se a estratégias de antecipação para que as crianças se envolvam

na história. Depois, no final, deve-se conversar sobre a história, o que gostaram, o que não gostaram, o que fariam no lugar das personagens, atitudes em relação ao fim, ou seja, reagir ao livro e à história, de forma oral e de acordo com as emoções, sensações, motivações e expectativas que o livro despertou.

▪ **Divulgação de livros/ registos de leitura**

O professor enquadra-se sempre como mediador e divulgador de livros, no âmbito do seu trabalho de valorizar a leitura, neste sentido é preciso promover um conjunto de iniciativas que propiciem encontros frequentes com livros capazes de deslumbrar os leitores.

No caso do 1º Ciclo já se mencionou a importância do designado cantinho da leitura, o que não impede as idas frequentes à biblioteca. No 2º e 3º Ciclos, é mais difícil a criação de um espaço destes, daí os livros terem de chegar à sala através de outras vias, como por exemplo através da articulação com a biblioteca escolar, que poderá trazer à sala livros previamente selecionados pelos professor, ou a criação e organização de maletas pedagógicas, contendo livros adequados.

Estas atividades de divulgação podem ocorrer na sala de aula ou então, ocasionalmente na biblioteca. Aconselham-se duas sugestões: *a roda dos livros* e *as conversas à volta dos livros*, promovendo a realização de registos para facilitar a criação da memória pessoal.

Na roda dos livros, o professor rodeia-se de um conjunto de livros e vai mostrando um de cada vez, para os mais jovens pode ir falando um pouco sobre o livro, mostrando a capa, uma ou outra imagem, apresentando uma personagem, referir objetos utilizados na história, etc. Para os mais velhos, o professor poderá apresentar um pouco do conteúdo da história, mas sem desvendar demais, fazendo assim aguçar a vontade de conhecer todo o texto. Os livros depois de serem apresentados, são postos a circular pelos alunos.

No que diz respeito às conversas à volta dos livros, o professor pode pedir ao aluno que fale um pouco sobre um livro que tenha lido anteriormente e que partilhe a sua opinião sobre aquilo que leu.

De forma a monitorizar as leituras podem ser feitas grelhas de leitura ou outras formas de registo, que podem ou não estar expostas. No 1º Ciclo podem fazer-se registo através de simbologias, se gostou pode colocar três estrelas, se não gostou

pode colocar apenas uma, se estiver numa situação intermédia pode colocar duas estrelinhas.

O caderno de leitura também se trata de uma forma de registo, que permite ao leitor anotar as suas reações face a uma leitura. Pode ser utilizado por todos os ciclos e os registos podem ser deixados ao critério de cada aluno.

▪ **Ler sozinho / ler em grupo**

Por norma, na sala de aula, os textos ou excertos de textos, são lidos por todos os alunos, todavia existem outras hipóteses que permitem organizar o espaço e o tempo escolar de formas diversas e com muitas vantagens para a aprendizagem.

Os alunos têm e devem viver situações de leitura sozinhos com o texto, podendo fazê-lo de forma livre ou usando propostas indutoras de leitura (roteiros, objetivos de leitura...). Podem ainda realizar leitura silenciosa ou leitura em voz alta, consoante objetivos estabelecidos, no entanto realça-se que a leitura em voz alta, nunca dispensa um momento de preparação prévia.

De acordo com Giasson (2005) e Sousa (2007), in Silva et al (2009:36) os papéis a atribuir podem ser os seguintes:

- “ a) o apresentador apresenta o livro;*
- b) o animador coloca questões sobre o livro aos colegas de grupo que leram o mesmo livro;*
- c) o detetive (escolhe uma ou mais personagens e descobre coisas sobre elas: os pensamentos, os desejos, as emoções, as motivações, para depois as apresentar);*
- d) o investigador (estabelece relações, ligações, faz evocações entre a obra e as suas experiências,*
- e) o descobridor (deve descobrir palavras que, por qualquer razão, ache interessantes: palavras novas, bonitas, difíceis, etc.);*
- f) o ilustrador (reage graficamente ao texto, ilustrando uma cena, desenhando uma personagem, etc.) “.*

Estes papéis podem ser todos atribuídos de acordo com o número de elementos, ciclo de ensino e quanto à dificuldade da tarefa.



### **3.4 O papel da Biblioteca Escolar na formação de leitores**

A aprendizagem da leitura não pode nem deve cingir-se apenas ao contexto de sala de aula, é importante incluir uma articulação com a biblioteca escolar, pois é lá que se encontram uma diversidade de recursos que devem ser utilizados em contexto de leitura, quer em atividades livres ou em atividades recreativas.

O trabalho de sala de aula só ficará a ganhar com esta articulação, nomeadamente em atividades:

- **De descoberta do espaço e do livro:** esta atividade é mais indicada para as crianças mais pequenas que vão iniciar as suas visitas à biblioteca, pois necessitam aprender a conhecê-la e a saber utilizá-la.
- **De animação do livro e da leitura:** são atividades que visam a apresentação de livros de forma diversa através de um mediador. O trabalho de animação e de promoção da leitura deve ser sistemático e diversificado, para que os alunos se tornem leitores habituais.
- **De articulação do livro e da leitura com várias áreas:** são atividades relacionadas com o visionamento de filmes baseados em livros, a realização de debates, conferências, exposições e iniciativas de natureza cultural que possam ser dinamizadas através da biblioteca.
- **De leitura individual e em pequenos grupos:** são atividades de leitura realizadas sem o apoio de um mediador, o aluno vai à biblioteca para estar sozinho a ler um livro ou em grupos muito restritos, para realizar um trabalho de pesquisa, para estudar ou apenas para gozar de um momento de leitura.

### **III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO – RESULTADOS E CONCLUSÕES**

#### **1. Problema / objeto de estudo**

O objeto de estudo deste trabalho diz respeito à forma como se podem motivar as crianças/alunos para a prática da leitura. Posto isto, pretende-se analisar o papel dos pais e dos professores como aliados neste processo, assim como o estudo de algumas estratégias motivadoras capazes de contribuir para o sucesso da criação de cidadãos leitores.

#### **2. Pertinência da escolha do tema**

A criança cresce e desenvolve-se imersa num mundo de letras e palavras, que vão contribuir de forma decisiva para o seu crescimento intelectual, capazes de a tornar num ser pensante, crítico, reflexivo e autónomo.

Porém, a aprendizagem da leitura nem sempre é um processo fácil de interiorizar, este apresenta-se-nos como sendo um processo gradual, que requer importantes estratégias e ferramentas de motivação, desde tenra idade.

A escola é vista como entidade educativa por excelência neste decurso, sendo o professor uma peça chave e fundamental para a estimulação dos hábitos e gosto pela leitura, cabendo-lhe a responsabilidade de dinamizar métodos de alfabetização e aplicá-los de forma correta, com vista aos objetivos pretendidos.

É certo que o hábito de ler é difícil de pôr em prática e de se tornar presente no dia-a-dia das pessoas, a leitura não consta dos principais interesses das crianças e jovens, dado o enorme leque de ofertas postas à disposição, como a televisão e a internet, por exemplo.

Portanto, é urgente averiguar as causas para a alarmante desmotivação face ao ato de ler, que deve ser encarado como fonte de conhecimento e ato prazeroso, e não entendido como um castigo.

### 3. Sujeitos participantes

Do grupo que participou neste estudo, fazem parte 16 alunas do 4º ano, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, pertencentes ao Colégio Horizonte, em Vila Nova de Gaia.

É sobre estas alunas que vai incidir a aplicação de atividades, postas em prática no âmbito do projeto “Motivação para a Leitura”.

### 4. Método de investigação – Investigação-ação

No âmbito da Investigação em Educação, existem uma série de metodologias que podem ser postas em prática, de acordo com os objetivos que se pretendem atingir.

A investigação-ação surge como o método mais adequado e pertinente para a execução deste estudo, investigar e pôr em prática será o caminho mais adequado para a obtenção de resultados ao nível da motivação para a leitura. O estudo está focado num “problema” que só estudado e investigado poderá ser minimizado e seguir direções de sucesso e aprendizagens positivas.

Esta metodologia exige o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas envolvidas no projeto, ou seja, os participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Este método é de aprendizagem sistemática e reflexiva, induzindo, dando respostas e analisando se foram ou não as mais adequadas, para que se possa ir refletindo criticamente sobre essas mesmas práticas, de maneira a escolher estratégias e ferramentas mais adequadas à resolução do problema.

A Investigação-ação é considerada um “processo de investigação em espiral”, interativo e focado num problema. Luiza Cortesão (2006) defende que

*“o professor, através da metodologia de investigação- ação, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador). A formação*

*deste professor, simultaneamente investigador e educador, realiza-se através da concretização do que denominamos a interface da educação intelectual. O desenvolvimento desta interface torna possível a gestão da diversidade pelo professor. Esta diversidade, presente quer na escola, quer na sala de aula mais especificamente, pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo.”*

A investigação-ação constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais, bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-ação quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que esta metodologia é desenvolvida através da ação dos membros do grupo.

Como o nome indica, a investigação-ação é uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes, na Ação, para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa; na Investigação, no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador e da comunidade.

De uma forma simplificada, pode afirmar-se que a Investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação (Jaume Trilla, 1991 & Elliott, 1990, in Deshais, 1992). Por conseguinte, o duplo objetivo básico e essencial é, por um lado, obter melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha.

Esta metodologia visa a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os implicados. Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada.

O grande objetivo desta metodologia é a reflexão sobre a ação a partir da mesma, a sua finalidade consiste na ação transformadora da realidade. Esta é apresentada como uma metodologia bastante “*apelativa e motivadora*” porque se centra na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, o que leva a uma eficácia da prática muito maior. Segundo Carmo & Ferreira (1998),

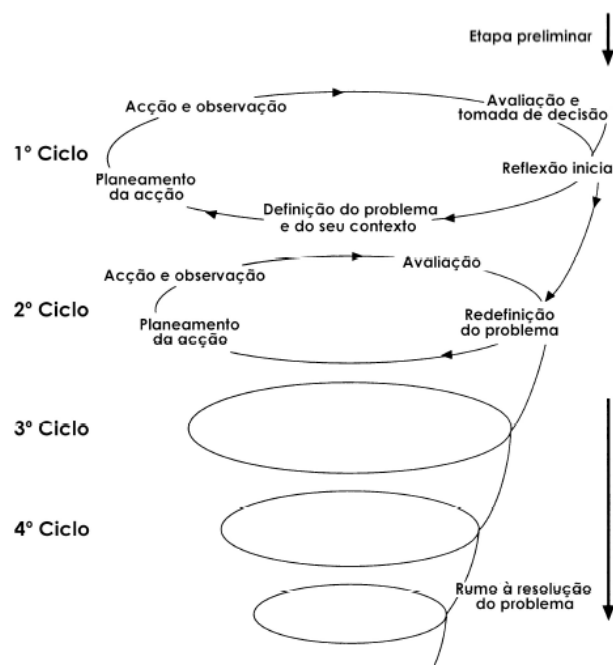
*“O investigador/ator formula primeiramente princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados; a partir destes princípios, podem ser depois produzidas hipóteses quanto à ação que deverá mais provavelmente conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados. Essa ação será então experimentada e recolhida a informação correspondente aos seus efeitos; essas informações serão utilizadas para rever as hipóteses preliminares e para identificar uma ação mais apropriada que já reflita uma modificação dos princípios gerais. A recolha de informação sobre os efeitos desta nova ação poderá gerar hipóteses posteriores e alterações dos princípios, e assim sucessivamente (...)”*

A Investigação-ação, pelas características que reúne e a imprecisão dos seus instrumentos e limites, tanto pode ser encarada com uma grande exigência, rigor e dificuldade, como pode ser um caminho de facilidades no qual o investigador se envolve ativamente.

Para Quivy & Campenhoudt. (1992) existem grandes vantagens na prática desta metodologia de investigação: “*Ela implica o abandono das práticas não reflexivas, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar — quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar —, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada.*”

A Investigação-ação deve estar definida por um plano de investigação e um plano de ação, tudo isto suportado por um conjunto de métodos e regras. São as chamadas fases no processo metodológico.

Durante a pesquisa efectuada, deparou-se com várias propostas de autores, sendo que se irá referir a *de Santos et al, (2004)*.



**Figura 1** - Espiral Autorreflexiva Lewiniana, (Santos et al., 2004, in <http://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>)

A investigação-ação desenvolve-se de forma cíclica ou em espiral, consistindo na definição do âmbito e planeamento, antes da ação, seguido de revisão, crítica e reflexão, pois facilita a capacidade de resposta e de rigor nos requisitos da investigação e da ação, proporciona uma ampla participação geradora de responsabilidade e envolvimento, produz mudanças inesperadas e, finalmente, conduz a processos inovadores.

O tipo de aprendizagem proporcionado pela Investigação-ação permite a compreensão e a vivência de um problema sócio organizacional complexo. O domínio ideal do método é caracterizado pelo envolvimento ativo do investigador, havendo benefícios expectáveis quer para a organização, quer para o investigador; o

conhecimento adquirido/obtido pode ser imediatamente aplicado e a investigação é um processo que liga intimamente a teoria à prática.

## **5. Técnica e instrumento de recolha de dados – inquérito**

O inquérito é uma técnica de investigação que permite a recolha de informação diretamente de um interveniente na investigação, através de um conjunto de questões apresentadas ao respondente de forma escrita ou oral e organizadas segundo uma determinada ordem. É uma das técnicas mais utilizadas, pois permite obter informação sobre determinada temática, através da formulação de questões que refletem atitudes, opiniões, perceções, interesses e comportamentos de um conjunto de indivíduos (Tuckman, 2000).

A técnica de inquérito tem uma dupla vertente: a técnica de inquérito por questionário e a técnica de inquérito por entrevista, caracterizadas essencialmente pelo tipo de instrumento que lhes é adjacente, questionário e guião de entrevista, respetivamente.

De acordo com Tuckman (2000) um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre determinado tema, consiste em formular questões às pessoas que, de alguma forma, estão envolvidas ou relacionadas com esse mesmo tema. Contudo, o processo de elaboração das referidas questões não é óbvio e deve ser claramente sistematizado pelo investigador. Definir o objeto de estudo, produzir e aplicar os instrumentos, analisar, organizar e apresentar os resultados são as principais fases do planeamento do inquérito. Quem vamos inquirir? O que pretendemos saber? O que vamos questionar? Como vamos questionar? Como vamos fazer a recolha dos dados? Como vamos tratar os dados? São exemplo de algumas questões que o investigador deverá colocar e analisar cuidadosamente. O planeamento do inquérito é extremamente importante para a validade e fiabilidade dos resultados. Para tal, o conjunto de questões que se quer formular, deve ser elaborado, segundo Tuckman (2000), tendo em conta que:

- deve ser interpretado pelos inquiridos da mesma forma;
- deve evitar questões cuja resposta é desconhecida;

- deve libertar o inquirido da necessidade de passar uma boa imagem de si próprio;
- deve dissociar as expectativas do investigador das do inquirido, constituindo assim a matriz, fundamental, desta técnica de investigação.

Por outro lado, é necessário assegurar se os inquiridos estão ou não disponíveis para colaborar. É nesta fase de planeamento que o investigador deverá, também, definir a população alvo ou uma amostra representativa desta. Na impossibilidade prática ou temporal da aplicação do questionário e/ou entrevista à população, o investigador deverá calcular uma amostra representativa da população em estudo. Por outro lado, o investigador deverá definir qual o grau de envolvimento com os inquiridos, uma vez que, tanto o questionário como a entrevista podem ser de aplicação directa ou indirecta.

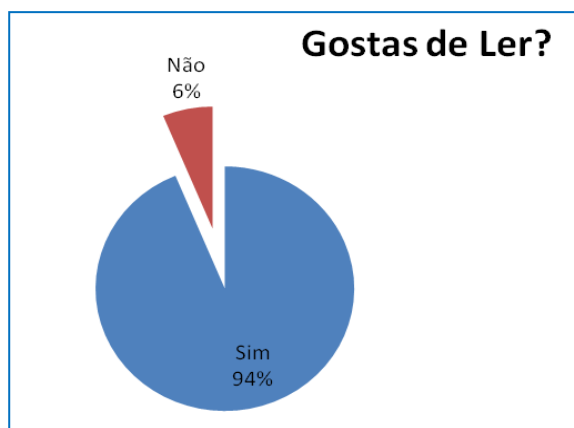
## **6. Discussão e análise de dados**

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica referente à temática em questão: motivação para a leitura, foram abordadas temáticas que se justificam pela sua pertinência perante o tema em estudo. Num segundo momento, foi aplicado aos alunos um Inquérito, que podemos consultar no anexo I, em que as questões contemplavam os seus gostos e os hábitos pela leitura.

Neste ponto, pressupõe-se então que se realize toda uma análise pormenorizada aos inquéritos efetuados aos sujeitos participantes neste estudo. Com esta recolha de dados pretende-se ficar a conhecer o panorama em que se encontram estes alunos do 4º ano, ou seja, será uma amostra de leitores, não leitores, com ou sem hábitos de leitura, entre outras questões relativas.

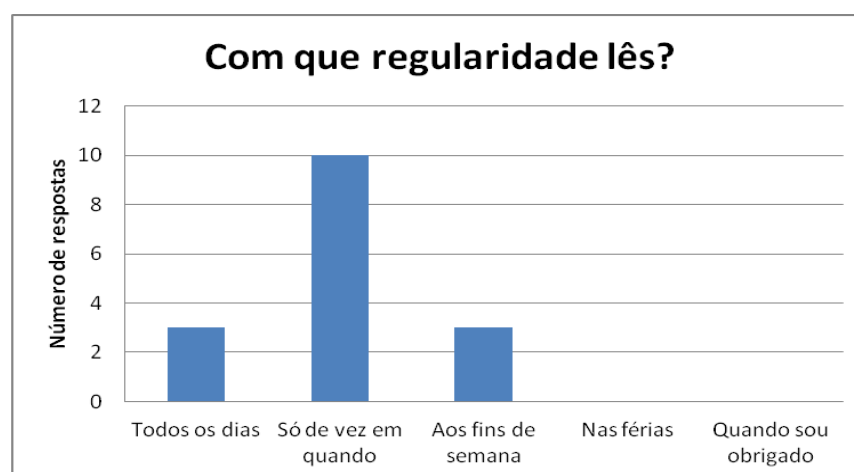
Os dados recolhidos serão interrelacionados entre si, mostrando todas as suas interpretações. Sendo assim, a questão 1, é uma das mais importantes para esta investigação, dado que se vai apurar se as crianças gostam ou não de ler.





**Gráfico 1 – Gostas de Ler?**

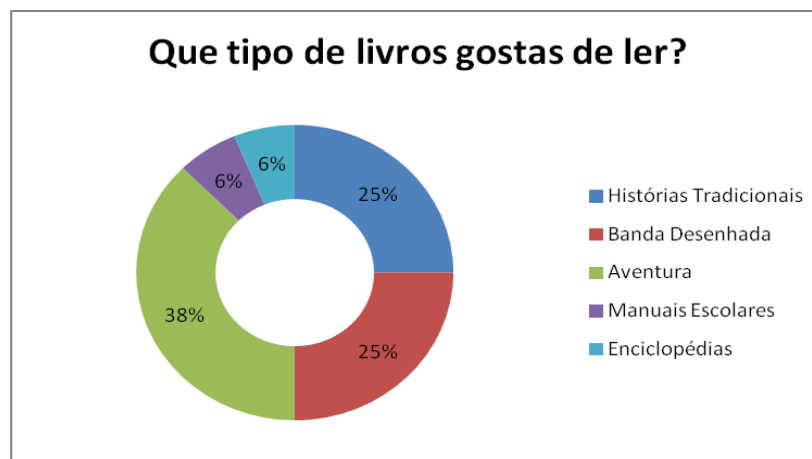
Daquilo que se pode observar no gráfico 1, estamos perante uma amostra caracterizada como apreciadores de leitura, visto que apenas 6% não gostam de ler.



**Gráfico 2 – Com que regularidade lêes?**

Neste segundo gráfico consegue ter-se a perceção de que a maior parte dos inquiridos (10) apenas lê de vez em quando, 3 deles leem todos os dias e outros 3 também leem aos fins-de-semana. É ótimo poder observar que não o fazem apenas nas férias e que nenhum deles lê por obrigação.

No que diz respeito às preferências quanto ao tipo de livro que mais gostam de ler, obtivemos os seguintes dados (note-se que cada aluna escolheu duas opções).



**Gráfico 3 – Que tipo de livros gostas de ler?**

A opção mais escolhida foram os Livros de Aventura, possivelmente esta escolha deve-se à faixa etária do grupo e às idades, segue-se um empate entre as Histórias Tradicionais e a Banda Desenhada, que representam 25% da amostra e novamente um empate entre as duas opções menos escolhidas, sendo elas os manuais escolares e as enciclopédias.

De forma a realçar a escolha feita em maior percentagem no gráfico acima, segue-se uma tabela com uma lista dos últimos livros lidos pelas alunas:

| NOME DO LIVRO  |  |
|----------------|--|
| <b>Aluna 1</b> | <i>Os Cinco e o Circo</i>                |
| <b>Aluna 2</b> | <i>Fábulas de Esopo</i>                  |
| <b>Aluna 3</b> | <i>Poppy, a bailarina</i>                |
| <b>Aluna 4</b> | <i>Contos Fantásticos</i>                |
| <b>Aluna 5</b> | <i>Uma aventura no Porto</i>             |
| <b>Aluna 6</b> | <i>O ano em que o calendário avariou</i> |
| <b>Aluna 7</b> | <i>Contos de Andresen</i>                |
| <b>Aluna 8</b> | <i>Vídia e a Coroa Real</i>              |
| <b>Aluna 9</b> | <i>Diário de uma Tótó</i>                |

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>Aluna 10</b> | <i>Um novo período no Colégio das Quatro Torres</i>   |
| <b>Aluna 11</b> | <i>As Gémeas - O 5º ano no Colégio de Santa Clara</i> |
| <b>Aluna 12</b> | <i>Aventura da Heidi</i>                              |
| <b>Aluna 13</b> | <i>Colégio das Quatro Torres</i>                      |
| <b>Aluna 14</b> | <i>O 3º ano no Colégio das Quatro Torres</i>          |
| <b>Aluna 15</b> | <i>Os Sete e o Violino Roubado</i>                    |
| <b>Aluna 16</b> | <i>Phyneas and Ferb</i>                               |

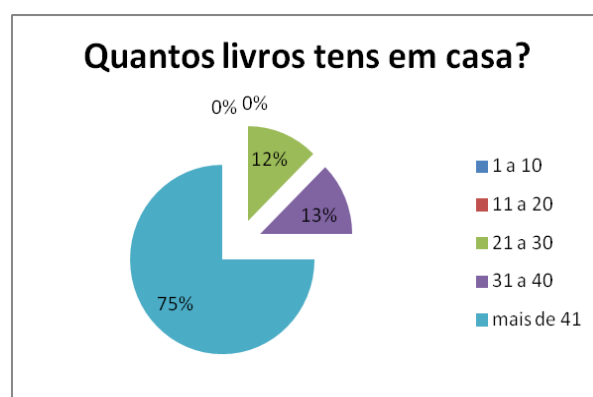
### Quadro 1 – Qual o título do último livro que leste?

Como se pode constatar através dos títulos mencionados, quase todas as respostas incidiram em nomes de livros de aventura, as escolhas a seguir recaíram sobre livros do âmbito do fantástico e uma escolha recaiu ainda sobre um livro talvez mais indicado para crianças/adolescentes (*Diário de uma Tóto*).

Os gráficos abaixo vão mostrar-nos a relação que se pode estabelecer entre o hábito de as inquiridas receberem livros como presente e a quantidade média de livros que têm em casa.



**Gráfico 4** – É costume receberes livros como presente?



**Gráfico 5** – Quantos livros tens em casa?

Como se pode observar no gráfico 4, quase a totalidade admite receber livros como presente, talvez por isso, também a maior parte, 75 %, tenha respondido que tinha em casa mais de 41 livros, que era a hipótese maior, como mostra o gráfico 5.

As variáveis mais baixas de 1 a 10 e de 11 a 20 livros não foram assinaladas por nenhuma inquirida.

O facto de receberem livros como presente não significa que gostem de os receber ou mesmo que costumem oferecer livros. Para certificar estas hipóteses, vejamos os próximos gráficos:



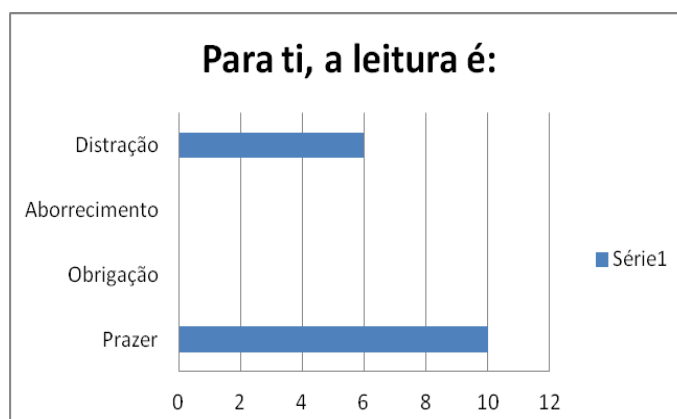
**Gráfico 6** – Gostas de receber livros?



**Gráfico 7** – Costumas oferecer livros?

Na análise a estes dois gráficos e relacionando-os com o gráfico número 4, comprova-se que, além de receberem livros como presentes, gostam de os receber e ainda de os oferecer também, existem apenas números baixos e praticamente insignificativos de inquiridas que não gostam de receber livros como presentes e não gostam igualmente de os oferecer.

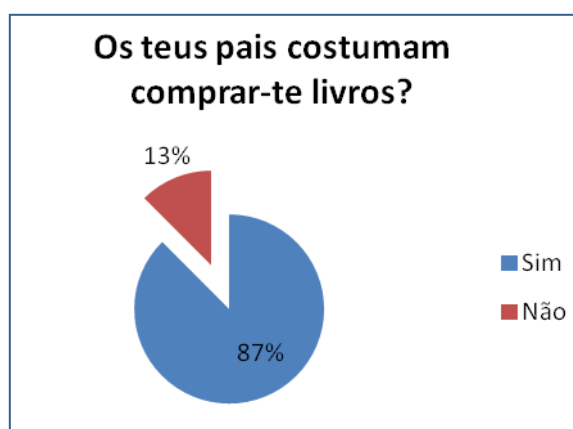
Quando se questionou as alunas sobre o que era a leitura para elas, obtiveram-se os seguintes resultados:



**Gráfico 8** – Para ti, a leitura é:

Foi uma questão relevante, na medida em que nos preocupam as opiniões das alunas acerca da leitura, esta resposta tranquiliza-nos, pois ninguém se referiu à leitura como uma obrigação e como uma questão aborrecida. A leitura como prazer obteve a maior cotação, sendo escolhida por 10 alunas, seguindo-se a leitura como uma distração eleita por 6 alunas.

No âmbito desta pesquisa interessou-nos averiguar se os pais lhes costumavam comprar livros e se lá em casa alguém lhes lia histórias, pois são factores que, se positivos, contribuem em grande parte para a motivação para leitura.



Através do gráfico é possível comprovar que a maioria dos pais contribui da melhor forma para a literacia das suas filhas, ou seja, 87% dos pais costumam comprar-lhes livros. Apenas 13% não têm por hábito a compra de livros.

**Gráfico 9** – Os teus pais costumam comprar-te livros?

Quanto a alguém lhes ler histórias em casa, é um facto importante de se explorar, dado que já são alunas de 4º ano e pressupõe-se que efetuem as leituras por si próprias. No entanto, se tiverem alguém que lhes leia histórias, também é sinónimo de partilha e consolidação de hábitos de leitura.

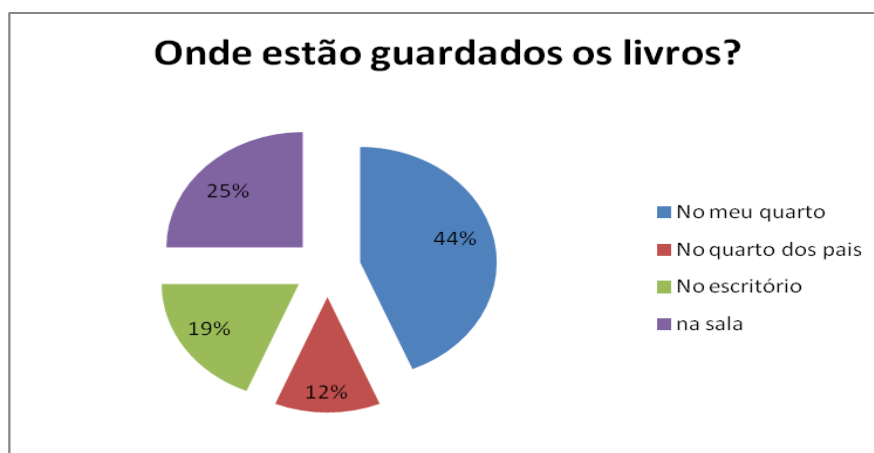
De acordo com o gráfico que se apresenta, é possível concluir a visível igualdade nas respostas. Metade das inquiridas responde que ninguém lhes lê histórias e a restante metade menciona que gozam do pai e/ou mãe, dos irmãos e dos avós para lhe contarem histórias.



**Gráfico 10** – Em casa, alguém te lê histórias?

Como já foi referido ao longo deste estudo, a forma como estão distribuídos e arrumados os livros pela casa é um fator importante, ou seja, quanto mais estiverem ao alcance das crianças e presentes no seu dia-a-dia, mais à-vontade vão ter de lhes pegar.

De acordo com as respostas dadas nesta questão aberta, catalogaram-se em quatro lugares distintos. Vejamos então onde estão arrumados os livros das nossas inquiridas:



**Gráfico 11** – Onde estão guardados os livros?

Uma análise ao gráfico 11, demonstra que o local onde a maioria das alunas (44%), tem os seus livros dispostos no próprio quarto, seguindo-se a sala com 25 % de respostas dadas, o escritório com 19% e, por último, o quarto dos pais, com 12 % de respostas, o que, para nós, faz todo o sentido. O próprio quarto das crianças é com certeza o local de eleição para a arrumação dos livros, pois é o seu espaço e é onde têm todas as suas coisas, talvez seja o sítio onde passam mais tempo quando estão em casa, tendo assim os livros a possibilidade de ser vistos e utilizados para uma leitura ou um simples passar de olhos.

A parte final do inquérito faz referência a informações relativas aos pais das inquiridas, pois importa saber os hábitos de quem está na retaguarda daquelas que pretendemos que se tornem em leitoras ativas. Serão leitores ou não leitores, e qual será o tipo de leitura que efetuam com mais regularidade? Passemos, então, aos próximos gráficos.



Gráfico 12 – A mãe costuma ler?

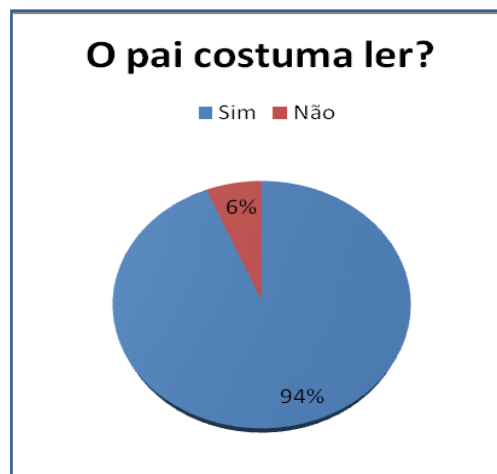


Gráfico 13 – O pai costuma ler?

Conforme os resultados obtidos nestes dois gráficos, estamos perante pais leitores, mais que as mães, existindo uma diferença de 13% entre ambos. Mesmo assim, é um cenário bastante positivo, dado que a maior percentagem e quase totalidade pertence à resposta “sim”, ou seja, pai e mãe têm hábitos de leitura, sendo um excelente indício para terem igualmente filhos leitores.

E quanto ao tipo de leitura mais frequente, será que gozam de hábitos e gostos parecidos? Vamos estabelecer essa comparação:

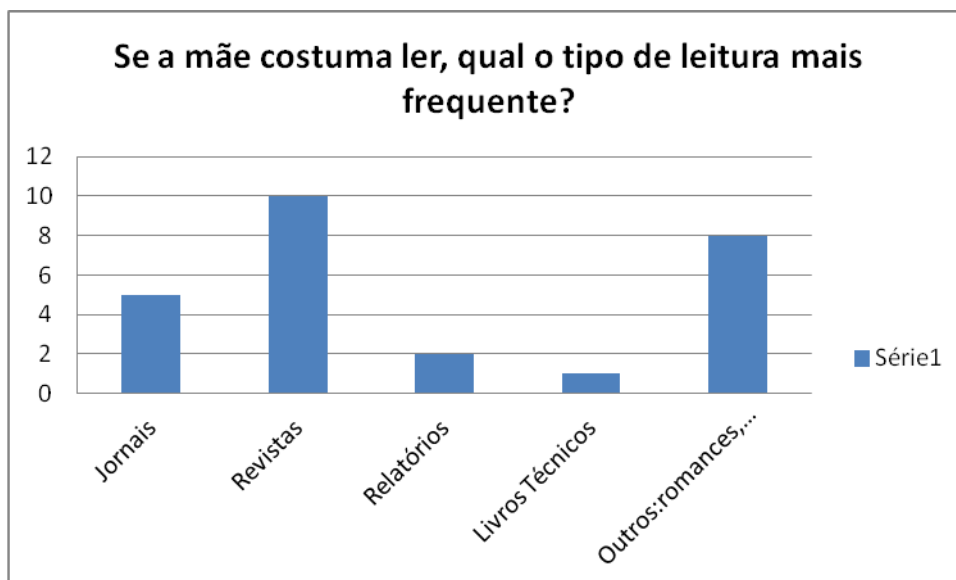
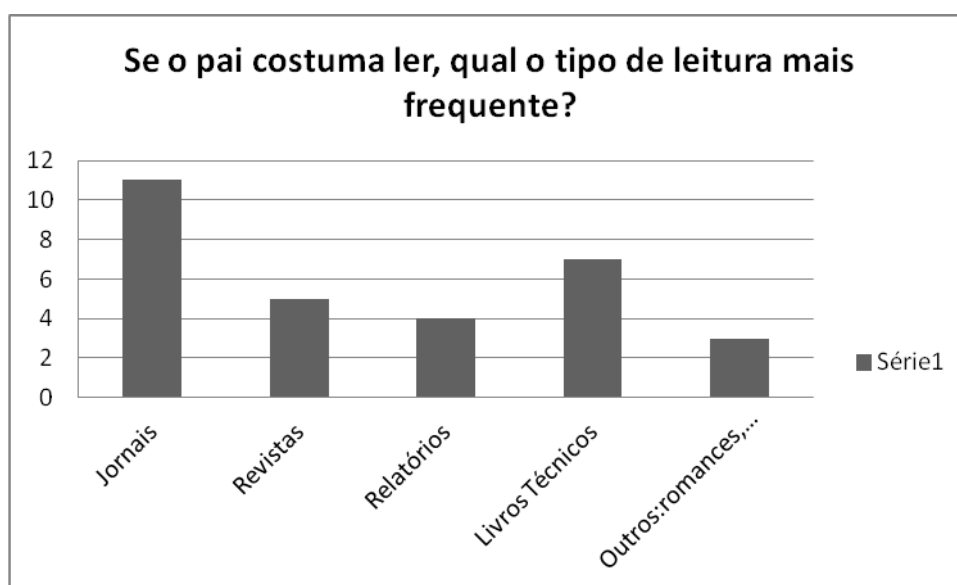


Gráfico 14 – Se a mãe costuma ler, qual o tipo de leitura mais frequente?

Estas respostas incidem sobre 13 mães, pois os 19% das mães que não leem equivalem a 3 mães e deu-se a possibilidade às alunas de escolherem duas hipóteses. Sendo assim, como é visível no gráfico 14, a preferência das mães recai sobre as Revistas, com 10 respostas assinaladas, seguindo Outros, com 8 escolhas, de que podem fazer parte variadíssimos temas, entre romances, poesias, etc. Os menos assinalados foram os Relatórios e os Livros Técnicos. Vejamos agora as preferências do pai:

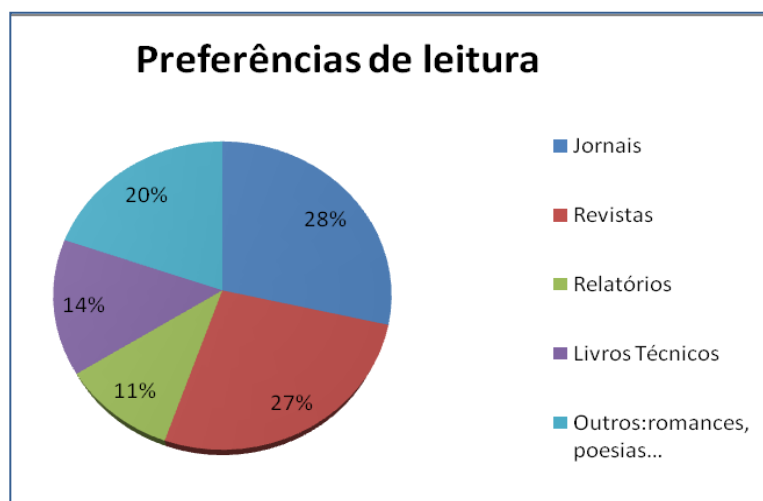


**Gráfico 15** – Se o pai costuma ler, qual o tipo de leitura mais frequente?

As opções escolhidas quanto aos hábitos dos pais encontram-se mais divididas pelas variáveis estabelecidas. No entanto, sobressai a escolha feita em relação aos Jornais, com 11 respostas assinaladas. Note-se que esta resposta recai sobre 15 pais, pois o restante não tinha por hábito ler. Seguem-se os Livros Técnicos e depois as diferenças são mínimas entre as Revistas, Relatórios e Outros.

Parece ainda pertinente estabelecer uma junção das preferências de ambos e averiguar qual delas sobressai e se encontra no topo de entre as cinco possibilidades de escolha.





**Gráfico 16** – Preferências de leitura

Como se pode observar, os Jornais alcançaram o primeiro lugar no âmbito das preferências da leitura demonstradas por pai e mãe, porém, apenas com a diferença de 1% perante as Revistas. No fim da lista encontram-se os Relatórios e os Livros Técnicos.

## 7. Análise Geral

Perante a análise que se acaba de fazer, podemos chegar à conclusão de que é difícil estabelecer um clima de verdade entre alunos e professores sobretudo quando se aludem a trabalhos escolares, pois o fantasma da avaliação vai pairar sempre no ar e por mais que se tente é difícil atenuar o seu peso.

Para os alunos o professor pode ser agressivo ou compreensivo, distante ou acessível, bom ou mau, mas será sempre ele que decide se o aluno deve passar ou ficar retido. Quer isto dizer que quando um professor de Português questiona o aluno se gosta de ler, este vai ter diversas hipóteses de resposta, isto é, vai ter receio de dizer que não, para o professor não o considerar nem um mau aluno, nem o considerar um preguiçoso. Por outro lado, se disser que sim, o professor pode não acreditar, perguntando qual o último livro que leu, sempre num clima de desconfiança.

Importa constatar que os alunos já sabem que não existem perguntas inocentes, e vão sempre tentar contornar essas questões, de forma a não ficarem mal

vistos. Talvez só aqueles alunos que já não esperam nada da escola sejam sinceros nas suas respostas e assumam perante todos que não gostam de ler.

Esta introdução serve apenas para demonstrar que nem sempre as respostas aos inquéritos são cem por cento verdadeiras, que, apesar de terem respostas anónimas, os inquiridos ficam sempre com a dúvida e o receio de as suas respostas serem descobertas e serem alvo de censuras.

Diante dos resultados do Inquérito, podemos constatar que estamos perante uma comunidade leitora, isto é, a grande percentagem das alunas assume a leitura como prazerosa, gosta de ler e tem por hábito ler, pelo menos aos fins-de-semana, se não todos os dias. Note-se que estamos perante uma amostra de alunas do 4º ano que frequentam um Colégio, que exige rigor e qualidade máxima no ensino. Além do mais, praticamente todas fazem parte de famílias provenientes de uma classe socioeconómica média alta, em que todos os pais possuem habilitações literárias no quadro do ensino superior. Como tivemos oportunidade de o mencionar em capítulos anteriores, são muitos os fatores inerentes ao contexto social da criança que fazem dela uma leitora ou não leitora.

Aos olhos das inquiridas, tanto o pai como a mãe são tidos como leitores frequentes, com preferências para os Jornais e Revistas, as duas grandes publicações de carácter massivo na nossa sociedade, dada a tipicidade de cada uma delas. A preferência das alunas recai essencialmente sobre os Livros de Aventura, propícios a esta faixa etária.

No geral e pelas respostas dadas, subentende-se que são famílias que consideram a leitura como uma prática de cariz importante, quer cultural, quer socialmente, pois costumam comprar livros aos filhos, oferecê-los de presente e a maior parte das alunas também assume que gosta de receber um livro com presente.

Nota-se perante estas respostas afirmativas que a envolvimento com a literacia é muito natural e que admitem também ter em casa muitos livros, na sua maioria guardados no próprio quarto, considerado o lugar de melhor acesso a este instrumento tão valioso de aprendizagem e gosto pela leitura, é possível considerar este grupo como motivado para a leitura.

## IV – Prática Pedagógica

A prática pedagógica, como já foi referida no início deste trabalho, desenvolveu-se em contexto de sala de aula, num grupo de 4º ano, com 16 alunas. Iniciou no mês de outubro e terminou a 17 de dezembro de 2013.

Para a realização de todo o trabalho teórico prático, teve-se em conta o seguinte cronograma:

| Tópicos                      | Outubro | Novembro | Dezembro | Janeiro | Fevereiro |
|------------------------------|---------|----------|----------|---------|-----------|
| <b>Definição da Temática</b> |         |          |          |         |           |
| <b>Pesquisa</b>              |         |          |          |         |           |
| <b>Recolha de dados</b>      |         |          |          |         |           |
| <b>Análise de dados</b>      |         |          |          |         |           |
| <b>Redação final</b>         |         |          |          |         |           |

**Quadro 2** - Cronograma de trabalho

Além das observações nos primeiros dias de estágio, desenvolveram-se um conjunto de atividades, neste caso, aulas, relacionadas com os diferentes domínios inerentes ao 1º Ciclo do ensino básico, estas podem ser consultadas no Anexo II.

### 1. Atividades desenvolvidas

Como se pode verificar no Cronograma de Aulas desenvolvidas, o domínio mais trabalhado e posto em prática foi o domínio do Português, sem nenhum motivo a apontar, coincidiu assim, talvez por força dos horários das aulas.

Porém, dinamizaram-se aulas no âmbito do projeto de investigação : “Motivação para a Leitura”, em que foram pensadas e aplicadas aulas, tendo como tema principal

a obra literária de leitura obrigatória para o quarto ano “A Maior Flor do Mundo”, de José Saramago. Para o efeito, utilizaram-se cinco aulas, quatro de noventa minutos e uma de quarenta e cinco.

**Quadro 3** - Aulas desenvolvidas no âmbito do Projeto “Motivação para a Leitura”

| <b>Obra Literária: “A Maior Flor do Mundo”</b>   |             |   |
|--|-------------|---|
| <b>Aula</b>  | <b>Data</b> | <b>Objetivos Gerais</b>   |
| <b>1.</b> Chuva de Ideias, Peep Show e discurso de agradecimento perante a atribuição do Prémio Nobel; | 18 Novembro | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer obras de Literatura para a infância;</li> <li>- Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título;</li> <li>- Antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios;</li> <li>- Apreender conhecimentos pertinentes de informação relativas a um tema;</li> <li>- Expressar de maneira apropriada uma opinião crítica a respeito de um tema e/ou assunto;</li> <li>- Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens (autor – Saramago) que possam ser objeto de juízos de valor;</li> </ul>  |
| <b>2.</b> Simulação de entrevista a José Saramago e biografia do autor;                                | 20 Novembro | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreender conhecimentos pertinentes de informação relativas a um tema (biografia de José Saramago);</li> <li>- Expressar de maneira apropriada uma opinião crítica a respeito de um tema e/ou assunto;</li> <li>- Fazer a leitura expressiva de pequenos textos, após preparação da mesma (entrevista);</li> <li>- Identificar ideias-chave de um texto ouvido;</li> <li>- Preencher textos com lacunas;</li> <li>- Adaptar o discurso às situações de comunicação;</li> <li>- Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos;</li> </ul> |

|   |             |  |
|---|-------------|--|
|   |             | - Assumir diferentes papéis: entrevistador, entrevistado, público...   |
| <b>3.</b> Elaboração de um cartaz sobre a biografia do autor e visualização da primeira parte da história;  | 21 Novembro | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolher, entre diferentes frases escritas (texto) as que contemplam informação pertinente;</li> <li>- Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as;</li> <li>- Identificar ideias-chave de um texto;</li> <li>- Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados;</li> <li>- Ouvir ler obras de literatura para a infância;</li> <li>- Manifestar sentimentos e ideias suscitados por histórias ouvidas.</li> <li>- Recontar histórias ouvidas;</li> <li>- Interpretar sentidos de linguagem figurada;</li> <li>- Responder oralmente, de forma completa, a questões sobre os textos;</li> </ul> |
| <b>4.</b> Finalização da história e realização de um Guião de Leitura;  | 25 Novembro | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância;</li> <li>- Identificar, justificando personagens principais e coordenadas de tempo e de lugar;</li> <li>- Recontar histórias ouvidas;</li> <li>- Responder oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos;</li> <li>- Manifestar sentimentos e ideias suscitados por histórias ouvidas.</li> <li>- Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados;</li> </ul>  |
| <b>5.</b> Visualização do filme: “A Maior Flor do Mundo”, realização de uma ficha de consolidação sobre a história (escolher a resposta correta) e elaboração de um placard com a história e imagens da | 27 Novembro | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar informação implícita;</li> <li>- Identificar e consolidar ideias-chave de um filme ouvido;</li> <li>- Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre o filme;</li> <li>- Responder por escrito a um inquérito sobre os seus hábitos de leitura.</li> </ul>  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| mesma. Preenchimento do Inquérito sobre Hábitos de Leitura. |  |  |
|---|--|--|

Para todas estas aulas foram pensadas dinâmicas e estratégias que de alguma forma cativassem a atenção e o interesse da turma pelas aulas em questão e pelo estudo desta obra.

Na primeira aula, usou-se uma grande flor para chamar a atenção da turma e realizou-se em conjunto uma chuva de ideias sobre aquilo que a flor lhes fazia lembrar. À medida que a turma ia participando com opiniões, estas eram registadas no quadro. Foi engraçado estar a ouvir as alunas, que teciam opiniões caricatas e estavam a explodir de curiosidade. Depois foi-lhes apresentado um *Peep Show*. O *Peep Show* trata-se de uma apresentação em Power Point, em que a base do diapositivo apresenta uma imagem, esta por sua vez está escondida através de diversos quadrados e/ou retângulos que vão desaparecendo lentamente. Esta atividade foi um sucesso, as alunas estavam presas com o olhar ao quadro a tentar perceber o que iria sair dali e faltavam apenas 3 quadrados quando uma aluna desvendou o mistério: era uma imagem do filme da história “A Maior Flor do Mundo” na base e escondido estava também uma imagem do livro.

A partir daqui iniciou-se o estudo desta obra, começando pelo seu autor, explorando um pouco a sua vida como escritor, referindo o importante Prémio Nobel ganho por ele e a sua importância para o nosso país. Explorou-se o discurso de agradecimento feito por Saramago, pois tem ideias muito nobres sobre a sua infância, falando muitas vezes da importância que os avós tiveram para ele. Abordou-se a importância de que Saramago faz muitas vezes referência, nos seus livros, a vivências pessoais e a familiares, e que iriam ter a oportunidade de apreciar isso na história da Maior Flor do Mundo.

Para acentuar ainda mais a importância deste escritor foi-lhes mostrado também um vídeo onde evidencia toda a imponência da atribuição de um Prémio Nobel, que pode ser consultado em <http://www.rtp.pt/extra/index.php?article=186&visual=4>.

A turma reagiu muito bem a esta aula, mostrando-se surpresas e agradadas com os conteúdos apresentados, que foram expostos de várias formas, daí ter sido uma aula muito envolvente.

Na segunda aula, mais uma situação nova, visto que se colocaram duas alunas a encenar uma entrevista, uma fazia de jornalista e outra de José Saramago, foi a forma lúdica encontrada de a turma conhecer e estudar a sua biografia. Depois preencheram um texto com lacunas de acordo com o que escutaram da entrevista. Tiveram ainda tempo de responder a 3 perguntas do Guião de Leitura da obra, que questionam sobre o autor do livro, o ilustrador, o título e a editora. As outras questões como eram de cariz pessoal achou-se por bem que todas as alunas expusessem a sua opinião oralmente, pois transmitem as suas expectativas sobre a história que vão ler.

Na aula seguinte as alunas realizaram o cartaz sobre o autor, enquanto as restantes realizaram uma cópia e ficaram a conhecer já uma parte da história, que foi projetada em Power Point e cada aluna leu um diapositivo.

Na semana seguinte deram-se por terminadas as aulas no âmbito desta obra literária. Numa das aulas terminaram de ver a história projetada em Power Point, seguiu-se um exaustivo reconto, em que as alunas participaram prontamente com as suas ideias e perceções sobre a história, onde se obteve uma participação bastante positiva e assertiva. Depois concluiu-se o Guião de Leitura iniciado na aula anterior, as questões foram corrigidas oralmente, valorizando-se as respostas de foro pessoal, no intuito de se partilharem opiniões sobre a história.

O facto de este reconto ser feito de forma oral para toda a turma, permite que todas as alunas partilhem ideias e se inteirem de pequenos pormenores que talvez no desenrolar da história não se tenham apercebido, torna-se um momento de interação em que também se consegue constatar se as alunas perceberam ou não a mensagem transmitida pelo conto.

A aula seguinte foi a aula de finalização do conto, a turma visualizou um pequeno filme de animação sobre “A Maior Flor do Mundo”, (ver em: <http://www.youtube.com/watch?v=YUJ7cDSuS1U>) e depois respondeu a uma Ficha de Consolidação. Para marcar ainda mais o estudo desta história, foi elaborado um painel na sala relativo ao tema, onde se afixou toda a história (em diapositivos), a imagem da capa do livro e ainda algumas fotografias do autor, funcionando como um registo que poderia ser visto e lido por todos e a qualquer hora.

Pensa-se que estas aulas trouxeram às alunas novas formas e estratégias de aprendizagem, que as motivou para a apreensão de conhecimentos e que funcionaram como alavanca para a motivação pela leitura. Mostraram-se muito empenhadas em participar, tentando sempre saber como iriam ser as próximas aulas, dado as suas especificidades, e era isso mesmo que se pretendia, que estivessem curiosas e sempre à espera de algo diferente.

Deve referir-se que no seu conjunto, foram aulas que funcionaram muito bem, realizadas sempre através de estratégias diferentes, a mensagem foi transmitida, a essência da história foi percebida. Conseguiu-se provocar nas alunas curiosidade e entusiasmo pelas aulas, motivando-as para a aprendizagem e para a participação ativa, foram alunas cooperativas em todas as tarefas. No final tiveram direito a uma oferta para usarem no seu livro, que foi um marcador de livros com a imagem do livro: “A Maior Flor do Mundo”. Todos os materiais construídos e aplicados nas aulas podem ser vistos no anexo III.

## **2. Reflexão sobre a prática pedagógica**

A prática pedagógica teve como propósito alcançar alguns objetivos concretos no âmbito de nos tornar profissionais eficazes na área da educação, promovendo momentos evidentes de progressão a nível da autonomia e responsabilização em contexto de estágio.

Em situação de estágio, a metodologia de trabalho traduz-se no confronto entre a teoria e a prática, experimentando e refletindo o quotidiano da Escola e o trabalho em equipa como meio de autoformação. No decorrer da prática é nossa função de estagiárias, recolher informações estruturadas que nos permitam compreender a dinâmica organizacional da escola, o ambiente educativo e relacional, bem como todas as ocasiões de ensino/aprendizagem.

A realização de um estágio em 1º Ciclo, proporcionou-me praticamente o primeiro contacto com aquilo que são as aulas formais no 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta breve estadia neste contexto escolar permitiu-me visualizar numa outra perspetiva a complexidade do sistema educativo, onde, por vezes, os alunos acabam por ser sujeitos passivos no decorrer da sua própria aprendizagem, fruto da pressa em terminar os currículos propostos, esquecendo-se que o mais importante é que as



crianças aprendam e sejam elas próprias promotoras de ensinamentos e aprendizagens.

O Estágio Supervisionado foi a minha exteriorização fora dos limites da faculdade, foi o espaço onde desenvolvi conhecimentos, integrando teoria e prática, contribuindo para uma análise de pontos fortes e fracos da sala onde estive inserida, propondo melhorias sempre para uma crescente aprendizagem.

Um dos objetivos da prática pedagógica prende-se com a conceção e desenvolvimento do currículo, ou seja, participar na organização do ambiente educativo, do tempo de forma flexível e ainda da criação e manutenção da beleza estética, segurança, acompanhamento e bem estar das crianças.

O espaço onde se privilegia a ação educativa foi um dos fatores que mais me agradou e chamou a atenção, está muito bem constituído, a nível de organização de cadeiras, mesas e armários, mas, mais importante, a nível de arrumação de material usado diariamente nas aulas.

Notou-se perfeitamente que as regras e a arrumação na sala de aula são uma competência bem adquirida pelas alunas, o que lhes permite uma maior autonomia na sua própria organização enquanto discentes.

Esta organização favorece a criação de um ambiente educativo organizado e harmonioso, cada aluna coloca a sua mochila e casacos nos respetivos cabides identificados com os seus nomes, os armários organizados por áreas disciplinares permite que não andem a deambular pela sala à procura de materiais, e evita destabilização na sala sempre que é necessário ir buscar algum manual para trabalhar. Concluiu-se que são hábitos saudáveis e práticos de método de trabalho.

Sempre que necessário, intervim neste âmbito, dando destaque à importância de uma sala sempre organizada e asseada, mesmo a nível de painéis da sala, estes foram reestruturados sempre que possível, de modo a dar *outro ar* à sala, às vezes, com Folhas de Informação sobre conteúdos lecionados nas aulas, outras vezes com trabalhos realizados pelas alunas: Banda Desenhada de S. Martinho, poesias desenhadas, desenhos de Natal, entre outros.

Consegui quase sempre manter-me organizada e gerir a minha rotina a nível de tempo, as aulas terminavam quase sempre no horário previsto, no tempo em que não realizava intervenções e estava a assistir às aulas, aproveitava para corrigir e marcar

trabalhos de casa, organizar as próximas aulas e, sempre que necessário, prestava apoio às alunas na realização de alguma tarefa.

Outro objetivo do estágio prendia-se com a relação e a ação educativa. A minha receção como estagiária foi muito bem aceite pela turma e pela professora, senti-me à vontade e com confiança nas minhas intervenções, em parte proporcionada pela liberdade e carinho que me transmitiram. Não notei que a minha presença alterasse o comportamento do grupo, notei que sentiam entusiasmo sempre que era eu que ministrava as aulas, pois ansiavam sempre por algo novo. Porém, devo acrescentar que as minhas exigências perante as alunas iam ao encontro das mesmas da professora, que era incutir-lhes responsabilidade de forma a tornarem-se autónomas, independentes e cientes das suas atitudes e deveres. Era um grupo heterogéneo, cada aluna tinha a sua particularidade e a sua personalidade, mas todas foram capazes de me surpreender, com as suas atitudes, palavras e gestos de carinho.

Posso considerar como positivas as minhas intervenções, inicialmente sempre com aquele nervoso miudinho, mas mais tarde com muito à vontade com o grupo e sem problemas em introduzir novos conteúdos. Senti que o grupo sempre se envolveu com entusiasmo nas tarefas que propus, foi bastante ativo e cooperativo.

Por vezes, houve necessidade de ficar sozinha com a turma, para a professora ir a consultas médicas pré-natais, e o balanço foi sempre positivo, o grupo mantinha a postura de sempre e realizava com naturalidade as tarefas deixadas pela professora.

Quanto à relação estabelecida, quer com a professora cooperante, quer com as restantes professoras e outras funcionárias do Colégio, foi bastante positiva. Sempre me senti apoiada por todos e sempre me dispus a colaborar em tudo o que fosse preciso. Com a professora cooperante, estabeleceu-se mesmo uma relação de amizade, baseada no respeito mútuo. Foi, sem dúvida, com o seu auxílio que progredi diariamente como futura profissional, pois sentia-a sempre presente e disponível a ajudar em tudo o que precisei, partilhamos ideias e perceções para o planeamento das minhas aulas.

Os domínios lecionados estiveram bastante equilibrados entre a Matemática e o Português, algumas aulas de Educação e Expressão Plástica e apenas uma de Estudo do Meio, dado o seu horário estar na parte da tarde e a matéria ser sobre a História de Portugal, e que se achou por bem ser a professora a dar continuidade à mesma, seguindo sempre um fio condutor.

A pontualidade era outro objetivo indicado para cumprir, fui assídua e cumpri sempre os horários letivos, a pontualidade na realização das planificações e reflexões semanais nem sempre esteve em dia, por dificuldades devido à falta de tempo, de prioridade à preparação das aulas, visto que realizava estágio todos os dias, e a isso acrescia a minha vida profissional e pessoal, o que nem sempre foi fácil de conciliar.

No âmbito da realização do Dossier de Estágio, surgiram algumas dúvidas e dificuldades relacionadas com o enquadramento dos Descritores de Desempenho em relação às respetivas planificações das aulas. Isto porque muitos dos conteúdos programáticos não estavam referidos nas Metas Curriculares, ou então estavam presentes nas Metas, mas não no respetivo ano de escolaridade, tendo por isso de se realizar um esforço enorme para a elaboração das planificações.

Devo ainda dizer que adorei preparar as aulas, adorei lecionar e interagir com o grupo, senti-me realizada a nível pessoal, senti que assumi posturas corretas e que trouxe algo de novo a esta turma, deixando-lhes uma marca nesta minha pequena passagem pelo Colégio.

Espero ter sido uma mais-valia para este grupo e ter contribuído de forma positiva para o seu desenvolvimento pessoal e social, tendo assim sido capaz de alcançar os objetivos propostos para a Prática de Ensino Supervisionada, de acordo com o meu ritmo e as minhas dificuldades. Sinto que tive uma evolução progressiva ao longo do estágio, que me deu autonomia suficiente e boas perspetivas para o futuro.

## **V – Considerações finais**

A realização deste relatório de Mestrado foi, sem dúvida, um grande desafio, significou pôr à prova as minhas competências e os meus conhecimentos, o meu esforço e a minha dedicação. A dado momento, cheguei a pensar não ser capaz de o levar até ao fim, a exaustão e o desânimo apoderaram-se de certos momentos, no entanto, essas dificuldades foram superadas e eis-me aqui a escrever as considerações finais!

Estudar a temática da motivação para a leitura fez-me entrar num mundo muito importante, pois a leitura é uma atividade essencial no mundo civilizado. Não chega saber ler e decodificar um alfabeto em palavras e frases mais ou menos compreensíveis. É necessário gostar de ler. E gostar de ler não só obras técnicas e científicas, mas também, e principalmente, obras literárias.

Se uma criança for, desde o berço, habituada a ouvir historietas lidas e contadas pelos pais; se ela for motivada e bem acompanhada na escola; se lhe derem tempo, no meio do oceano de atividades que lhe são impostas, para se encontrar consigo, num quarto à frente de um livro, talvez, quando crescer, seja um adulto que ame a leitura. De outro modo, teremos cidadãos alfabetizados, mas extremamente incultos e de uma enorme pobreza de espírito.

A maturação dos jovens leitores não pode dispensar o contacto com textos literários de qualidade, pois estes dar-lhes-ão, para além de uma mundividência ímpar, uma consciência crítica do património linguístico e cultural que enforma uma identidade nacional e, também, universal.

A leitura continua a ser a principal forma de se construir opiniões próprias, de se ter cultura necessária para toda e qualquer atividade ou área. É ainda necessário ressaltar também a leitura como lazer, um hábito que proporciona prazer ao ser humano. Na verdade, o acréscimo de conhecimento está intrinsecamente ligado à construção do senso crítico, do modo de se portar perante o mundo, e tal atitude leva à personalidade original de cada um, forte, marcante e única.

A realização deste projeto de investigação-ação possibilitou-me perceber todo o processo essencial para a aquisição eficaz do ato de ler, deu-me ainda a oportunidade de reunir um conjunto de estratégias capazes de motivar as crianças e

jovens para a prática da leitura, ficando também a conhecer algumas situações que contribuem para o afastamento das crianças dos livros.

Este trabalho, do início ao fim, pretendeu estabelecer um seguimento, uma ordem de assuntos de acordo com a sua importância, ou seja, o ensino inicial da leitura, a relação que deve existir entre as crianças e os livros, as motivações por parte dos pais e escola, entre outras temáticas importantes, culminando nas estratégias para a motivação e o desenvolvimento da leitura, sendo este um dos pontos fulcrais deste estudo.

Os resultados obtidos aquando da recolha de dados apontam no sentido de uma evolução evidente perante a motivação pela leitura, do inquérito resultaram muitas respostas positivas, considerando crianças e pais como leitores. Ou seja, ao longo dos anos a leitura ainda se consegue superar perante meios de comunicação e tecnológicos tão fortes e arrebatadores.

A grande dificuldade sentida aquando da sua realização foi mesmo o curto espaço de tempo, de entre a prática pedagógica e toda a pesquisa teórica realizada, até à conclusão final.

No entanto, penso que, de uma forma geral, este relatório pode constituir um instrumento de pesquisa e auxílio para vários profissionais desta área.

## Bibliografia

- Alçada, I., Calçada, T., Martins, J., Madureira, A., & Lorena, A. (2006). *Plano Nacional de Leitura – Relatório Síntese*. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlv/uploads/relatoriosintese.pdf> - consultado em 13 de fevereiro / 14
- A Maior Flor do Mundo, filme disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=YUJ7cDSuS1U>
- Bamberger, R. (1995). *Como incentivar o hábito da leitura*. Tradutor, Otávio Mendes Cajado. 6ª edição. São Paulo: Ática
- Bazzo W. A. (2011). *Anota aí! – Pequenas crônicas sobre grandes questões da vida escolar*. 2ª edição. Florianópolis: Ed. Universidade Federal de Santa Catarina – disponível em: <http://www.revistaclinica.com.br/edição.php?lang=pt&ed=31&pg=20> – consultada em 22 de fevereiro / 14
- Buescu, H. C., Moraes, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1º, 2º, e 3º Ciclos*. Lisboa: Direção Geral de Educação - Ministério da Educação.
- Bordini, M. da G. & Aguiar V. T. (1993). *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cadernos de Sociologia, disponível em: <http://cadernosociologia.blogspot.pt/2008/10/observao-participante.html> - consultado em 19 fevereiro / 14
- Cardoso G. C. & Pelozo R. C. B. (2007). *A importância da Leitura na formação do indivíduo*. São Paulo: Revista Científica Eletrônica de Pedagogia
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998), *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Crowder, R. G. (1985). *Psicologia de la Letura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coelho, J. P. (1976). *Ao contrário de Penélope – Como ensinar literatura*, pp.45-71. Amadora: Livraria Bertrand
- COFAPA – Confederação de Pais e Mães de Alunos, (2010). *Educação diferenciada - Uma opção pela diversidade*. Tradução: Ferreira, D. M. & Sousa M. P. Madrid: European Association Single-Sex Education
- Cortesão, L. (2006). *Investigação-ação: Um convite a práticas cientificamente transgressivas*. Recife: Fénix, Revista Pernambucana de Educação Popular e Educação de Adultos – disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie2/?q=researchers/luiza-cortes%C3%A3o> – consultado em 14 dezembro / 13
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. Psicologia, Educação e Cultura*
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Direção Geral de Educação, disponível em: <http://www.dgidec.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2> – consultado em 13 fevereiro / 14
- Direção Geral de Educação, disponível em: <http://www.dge.mec.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=11> – consultado em 15 fevereiro / 14
- Discurso de agradecimento de José Saramago, disponível em: <http://www.rtp.pt/extra/index.php?article=186&visual=4>.
- Ecco, I. (2010). *Leitura: do conceito às orientações*. Disponível em: <http://leituraebibliodiversidade.blogspot.com/2010/10/leitura-do-conceito-as-orientacoes.html> - consultado em 19 de fevereiro / 14
- Fomento, Colégios, (sem ano). *Guia para Pais – Projeto Optimist*. Lisboa: Edições

Fomento – Cooperativa de Centros de Ensino, CRL.

Freire, P. (1996). *Ler palavras, ler o mundo*. São Paulo: Edições Corte

Freitas, E. & Santos, M. L. L. (1992). *Hábitos de Leitura em Portugal – Inquérito Sociológico*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Geyer, J. J. (1970). *Models of perceptual processes in reading*. In H.Singer & R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 47-94). Newark: International Reading Association.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.

Goodman, K. S., (1987). *O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento*. Porto Alegre

Gramática on-line, disponível em: <http://www.gramaticaonline.com.br/texto/1232> - consultado em 13 de fevereiro / 14

Horizonte, Colégio, (2013). *Projeto Educativo de Escola*. Vila Nova de Gaia

Jolibert, J., (1991). *Formando Crianças Leitoras*. Porto Alegre, RS, Brasil: Editora Artes Médicas Sul.

Kleiman, Ângela, (1997). *Texto e leitor: aspetos cognitivos da linguagem*. 5. ed. Campinas-SP: Pontes.

Kramer, S. (1998). *Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação*. São Paulo: Revista brasileira de Educação nr. 7.

Lajolo, Marisa, (1999) *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.

Linuesa, M. C. & Gutiérrez, A. B. D. (1999). *La Enseñanza de la Lectura: Enfoque Psicolinguístico y Sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Linguagem e escrita, disponível em [http://linguagemescrita.no.sapo.pt/index\\_ficheiros/Page646.htm](http://linguagemescrita.no.sapo.pt/index_ficheiros/Page646.htm) - consultado em 4 de janeiro / 14



- Lomas, C. (2003). *O Valor das palavras, Falar, Ler e Escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Machado, J. B. (1994). Ensaio – A motivação para a leitura. Disponível em <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio31.htm> - consultado a 10 de dezembro / 13
- Magalhães, A. M. & Alçada, I. (1988). *Ler ou não ler: eis a questão*. Lisboa: Editorial Caminho
- Martins, M. A. (1986). *O que é a Leitura*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, Margarida. A. & Niza, Ivone. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matos, M. V. L. de (1987). *Reflexões sobre a Leitura, em Ler e Escrever. Ensaio*. Lisboa: IN-CM.
- Morais, J. (1997). *A arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*, Lisboa: Edições Cosmos.
- Mendes, A. Q. & Martins, M. A. (1986). *Aspetos Cognitivos e Metacognitivos na Aprendizagem da Leitura. Análise Psicológica*.
- Nunes, J.H. (2003). *A leitura e os leitores*. 2ª Edição, São Paulo: Pontes
- Perfetti, C. A. (1992). *A Capacidade para a Leitura*. In. Robert Sternberg (Ed.), *As Capacidades Intelectuais Humanas* (pp. 72-96). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quivy R. & Campenhoudt L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva.
- Rangel, J. N. M. (2005). *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Mediação.

- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Reis, C. & al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC – disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11> – consultado em 22 de novembro / 13
- Reyzábal, M. V., Tenório, P., (1992). *El Aprendizaje Significativo de la Literatura*. Madrid: Editorial La Muralla
- Revista Eletrónica de Pedagogia, disponível em <http://www.facitec.br/revista/pedagogia> - consultado em 6 de fevereiro / 14
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes – um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, M.L.L., Neves, J.S., Lima, M.J. & Carvalho, M., (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), disponível em: [http://www.oac.pt/pdfs/OAC\\_A%20Leitura%20em%20Portugal.pdf](http://www.oac.pt/pdfs/OAC_A%20Leitura%20em%20Portugal.pdf)
- Sequeira, F. (1989). *Psicolinguística e Leitura, em O Ensino / Aprendizagem do Português Teoria e Práticas*, volume organizado por Fátima Sequeira, Braga: Universidade do Minho
- Silva, Carla, (2013). *Projeto Curricular de Turma*. Vila Nova de Gaia.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2009). *Guião de Implementação do Programa de Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=90> – consultado em 13 de fevereiro / 14
- Silva, E. T. da, (1981). *Ler é, antes de tudo compreender*. São Paulo: Cortez

- Silva, E. T. da, (1998). *Elementos de Pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Sim-Sim, I. (2002). Prefácio. *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: decifração*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, M. de L. (1989). “Ler na Escola”, em *O Ensino / Aprendizagem do português Teoria e Práticas*, volume organizado por Fátima Sequeira. Braga: Universidade do Minho.
- Tavares, M. A. de S. (1987). “Porquê o ensino da literatura nas escolas superiores de educação?”, em *Palavras*, nº10, Julho de 1987
- Tuckman B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkia
- Vaz, J. P. (1998). *Compreensão na Leitura: Processos e Estratégias para Ativação de Competências*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra.
- Velasquez, M. G. F (2002). *Percursos Desenvolvementais de Leitura e Escrita: Estudo Longitudinal com alunos do 1º ano de escolaridade*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia (Tese de Mestrado).
- Viana, F. L. P. (1998). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para melhor ler*. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos). 2ª Edição Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Viana, F. L. P. (2003). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wikipédia, disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila\\_Nova\\_de\\_Gaia](http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Nova_de_Gaia) -  
consultada em 12 de dezembro / 13

Yunes, E. (1984). *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro: Edições Antares

---

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE 1**

**Concelho de Vila Nova de Gaia**

## **CONCELHO DE VILA NOVA DE GAIA**

Vila Nova de Gaia é o maior concelho do grande Porto, possui 168,7 km<sup>2</sup> de área e está subdividido em 24 freguesias, sendo elas: Arcozelo, Avintes, Canelas, Canidelo, Crestuma, Grijó, Gulpilhares, Lever, Madalena, Mafamude, Olival, Oliveira do Douro, Pedroso, Perosinho, Sandim, Santa Marinha, São Félix da Marinha, São Pedro da Afurada, Seixezelo, Sermonde, Serzedo, Valadares, Vilar de Andorinho e Vilar do Paraíso.

A norte é limitado pelo município do Porto, a nordeste por Gondomar e a sul por Santa Maria da feira e Espinho, o oceano Atlântico limita a zona a oeste.

Este concelho proporciona áreas de grandes contrastes, com zonas de interior, rio e mar, bem como áreas urbanas, industriais e rurais. Além de toda a orla atlântica e a zona fluvial do Rio Douro, pode destacar-se ainda o Rio Febrós, que atravessa as freguesias de Avintes e Pedroso, além de outras ribeiras que também atravessam o concelho.

Vila Nova de Gaia apresenta-nos uma morfologia acidentada e desnivelada, como pontos mais altos podemos encontrar o Monte da Virgem e a Serra de Canelas.

É um dos Municípios mais populosos de Portugal e o mais populoso da região Norte, com 302.296 habitantes, dos quais 180.000 são residentes urbanos, distribuídos na maior parte por Mafamude, Santa Marinha, Oliveira do Douro e Canidelo.

Vila Nova de Gaia, sendo um concelho de grandes dimensões, tem igualmente uma enorme diversidade na sua estrutura económica e encontra-se na criação de empresas de referência nacional.

Grande parte da população residente efetua diariamente movimentos oscilatórios para o concelho do Porto, mas Gaia tem uma enorme tradição industrial e possui empresas de dimensão variável em áreas distintas como a cerâmica, têxtil, ferragens, construção civil e outras empresas que podem ser fornecedoras e /ou transformadoras finais.

No âmbito do comércio e serviços, a cidade possui três grandes superfícies comerciais, que são marcos importantes no desenvolvimento do conceito, são elas o Gaia Shopping, o Arrábida Shopping e muito recente o El Corte Inglés, que se

instalou no centro da avenida mais movimentada da cidade, a Avenida da República, na freguesia de Mafamude.

É ainda nesta avenida que se concentram uma parte significativa da atividade financeira, já que todos os bancos portugueses têm aí várias representações.

No setor da saúde é servida por dois pólos do Centro Hospitalar de Vila Nova de Gaia e ainda pelo Hospital Privado da Arrábida.

Como é um concelho com frentes de mar e rio, podemos encontrar diversidade na atividade económica, pois S. Pedro da Afurada e Aguda são comunidades muito ativas no setor piscatório, o que possibilita a compra direta de peixe fresco.

Apesar de o desenvolvimento urbano ter reduzido o espaço disponível para terrenos agrícolas, consegue manter-se ainda a capacidade de produção, nomeadamente em nichos de mercado como a agricultura biológica, como é o caso do cantinho das Aromáticas na Madalena.

Também nesta cidade se encontram localizados os estúdios RDP – Norte, situados no Monte da Virgem, a Rádio e Televisão de Portugal, a Rádio Nova Era e a Rádio Placard.

No âmbito dos transportes e comunicações, a cidade encontra-se servida pelo Metro do Porto e pela STCP, além de outras companhias de transporte privadas, como a UTC e Espírito Santo.

Todos os comboios Alfa Pendular da Linha do Norte servem Vila Nova de Gaia na Estação das Devesas, mas o concelho é ainda servido por vários apeadeiros, sendo eles a Granja, Aguda, Miramar e Francelos. Estes apresentam um elevado pico de utilizadores durante a época balnear, servindo diversas praias do concelho.

A cidade usufrui de diversas autoestradas: A1, A29, A20; A32, A41 e A44 que fecha o anel circular interno (VCI de Gaia) com a VCI do Porto. O aeroporto internacional Francisco Sá Carneiro situa-se sensivelmente a 20 Km, porém dispõe de bons acessos através das autoestradas acima referidas. A cidade pode contar ainda com o Porto de Leixões que se encontra a 15 Km do centro da cidade.

No âmbito do turismo, Vila Nova de Gaia, apresenta-nos em primeiro lugar uma extensa orla costeira, com um número elevado de praias com bandeira azul. Esta área beneficiou da construção de um passadiço em madeira que permite circular em frente ao mar, livre de trânsito, que vai desde a praia de Lavadores até Espinho.



Além da atividade balnear, existem pela costa outros locais de interesse, como é o caso da Capela do Senhor da Pedra, em Miramar, a vila piscatória da Aguda, onde se situa também o Parque de Dunas, que possibilita a conservação de uma fauna e flora raras e a Granja, conhecida por ter sido o local onde Sophia de Mello Breyner Andresen passou a sua infância.

Em 2003, concretizou-se um grande projeto situado na margem do rio Douro, de frente para a zona histórica, que é o Cais de Gaia. Trata-se de uma zona turística com esplanadas, bares e restaurantes. Nesta zona situam-se também as caves do vinho do Porto e daqui partem igualmente inúmeras excursões fluviais com destino à Região Vinhateira do Alto Douro.

Ainda neste concelho, podemos encontrar o Parque Biológico de Gaia, que é um ponto de referência para a prática da educação e turismo ambiental, assim como o Zoo de Santo Inácio, que se encontra uns quilómetros mais à frente, e onde se podem visitar mais de 1200 animais.

Ligados ao ambiente, Gaia tem também o Centro de Educação Ambiental das Ribeiras de Gaia que desenvolve programas ligados ao ambiente, junto à praia de Miramar e a Estação litoral da Aguda que desenvolve atividades ligadas à investigação do meio aquático, possui um Aquário e Museu das Pescas.

No que diz respeito à Educação, em Vila Nova de Gaia encontram-se inúmeras instituições de ensino públicas e privadas, que servem os diferentes escalões etários, nomeadamente jardins-de-infância, escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos, escolas profissionais, instituições de apoio à deficiência, um Conservatório Superior de Música e alguns Institutos Superiores.

No âmbito da Cultura, podemos encontrar o Auditório e Biblioteca Municipais, a Casa-Museu Teixeira Lopes, o Cineteatro Eduardo Brazão e o cinema Sandim.

No setor do Desporto, além dos campos de futebol das diversas freguesias, podemos encontrar o Estádio Jorge Sampaio, em Pedroso, o pavilhão Municipal de Vila Nova de Gaia, em Oliveira do Douro e o Centro de Estágio do Futebol Clube do Porto que se situa na freguesia de Olival.

---

## **APÊNDICE 2**

### **Modelos de Leitura**

## **MODELOS DE LEITURA**

A investigação no domínio da leitura já é muito antiga, mas apenas a partir de meados dos anos 60 do século XX começaram a surgir estudos que entraram em confronto com algumas concepções tradicionais, salientando-se a importância e a necessidade de se clarificarem as capacidades e estratégias utilizadas no ato de ler. (Martins, 1996).

A partir da década de 70, as investigações levadas a cabo e centradas na análise das estratégias implicadas no ato de ler, concluem que a leitura não é meramente percetiva. São então elaborados alguns módulos de leitura, que começam por ser modelos de processamento linear de informação, evoluem depois para modelos interativos e, posteriormente, convertem-se em modelos interativos compensatórios, que culminam na ideia de que um processo incompleto pode ser compensado por um processo de qualquer um dos outros níveis (Martins & Niza, 1998).

O processo de leitura é quase impossível de se descrever em todas as situações possíveis, daí não ser um assunto consensual entre os estudiosos desta área. De acordo com Linuesa & Gutiérrez (1999), existem duas questões que provocam discordâncias entre os diferentes autores e que levaram à criação de novos modelos teóricos, tendo em conta o modo como os processos cognitivos implicados na leitura se relacionam entre si, e por outro lado, a disposição temporal dos mesmos.

Neste sentido, na compreensão daquilo que é a leitura, vários teóricos têm mostrado preocupações sobre os modelos explicativos. Uns defendem que ler é um processo de descodificação e que a leitura consiste na identificação de grafemas e fonemas (modelos ascendentes), outros defendem que ler é um processo de construção de significados (modelos descendentes) e que têm por base competências linguísticas e culturais do leitor (Martins, 2000).

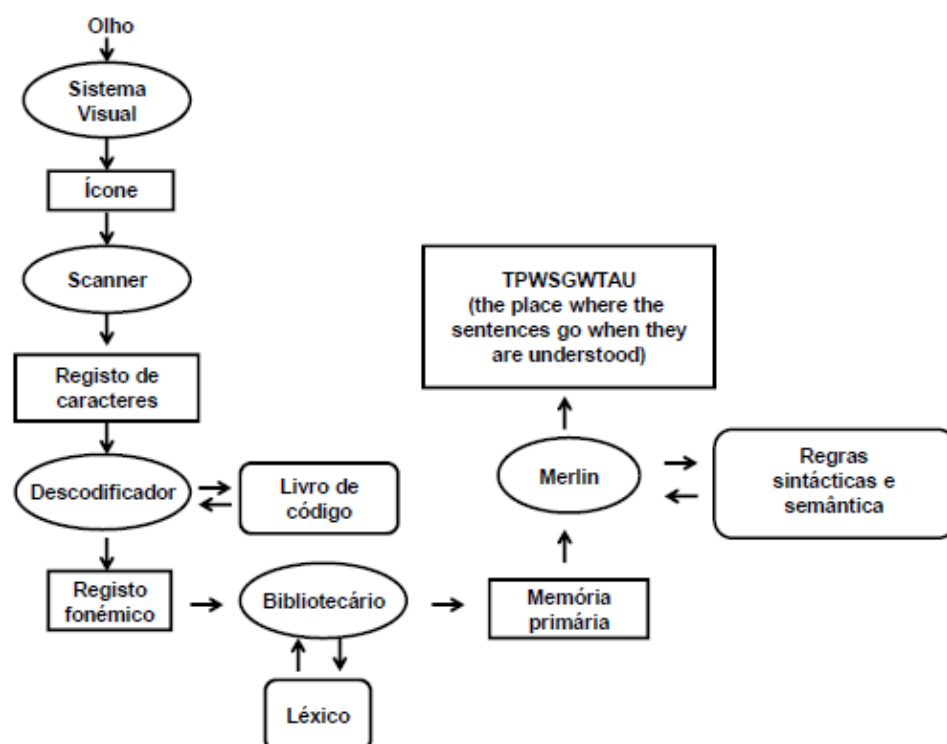
### **1. Modelos Ascendentes**

Estes modelos distinguem-se por gerarem os processos de leitura através de fases, estes iniciam-se através de processos psicológicos primários (juntar letras) passando depois para processos cognitivos de ordem superior, ou seja, primeiro

identificam-se as letras, que se combinam em sílabas e dão origem às palavras, que depois se unem em frases. Sendo assim, a leitura avança dos níveis mais simples para níveis superiores e mais complexos.

Os modelos ascendentes sugerem que a leitura é a capacidade de transformar as mensagens escritas em mensagens orais (Martins, 1996; Martins & Niza, 1998).

Segue-se um modelo elaborado por Gough (1972) in Martins (1996), com todos os processos intermédios entre o texto e o seu significado.



**FIGURA 2** – Modelo Ascendente de Gough, (in Martins, 1996:29)

Fazendo uma breve análise a este processo, a leitura começa através da fixação dos olhos na linha, que por sua vez vai obter uma imagem – *ícon*. É feito o reconhecimento das palavras através do *scanner* e depois de identificadas as letras passam para o *registo de caracteres*. O *descodificador* vai fazer a conversão dos grafemas em fonemas, que por sua vez vão ficar armazenados no *registo fonémico*. O *bibliotecário* vai permitir transformar fonemas em palavras, e as várias palavras e representações fonológicas, sintáticas e semânticas vão ser guardadas na *memória* até serem organizadas em frases. A seguir, o mecanismo *merlin* vai dar sentido às

palavras guardadas, quando este mecanismo é bem conseguido os resultados são colocados na *TPWSGWTAU* – *the place where sentences go when they are understood* (*LPOVAFQSP* – *lugar para onde vão as frases quando são percebidas*). Sempre que a compreensão não for bem conseguida, a fixação é mantida de maneira a melhorar o processamento. Por último, as regras fonológicas são aplicadas pelo editor à informação que está guardada no *TPWSGWTAU*, sendo dadas as instruções para a palavra ser pronunciada em voz alta.

Posto isto, o modelo ascendente considera que a linguagem escrita é uma codificação da linguagem oral e que a leitura é a capacidade de transformar os grafemas em fonemas, traduzindo depois a mensagem escrita para mensagem oral. Para este modelo, o contexto não influencia a leitura.

Os modelos ascendentes são criticados pela falta de flexibilidade, dado que apenas permitem uma única estratégia e via de acesso ao significado, a correspondência grafema – fonema. E as dúvidas surgem devido à velocidade da leitura, isto é, as letras não conseguem ser todas processadas de modo sequencial, porque a via fonológica não pode ser a única utilizada na leitura e, porque o contexto influencia a leitura, as letras são mais facilmente identificadas quando integradas numa palavra e as palavras semanticamente relacionadas são mais facilmente reconhecidas.

De acordo com este conceito, a metodologia para o ensino da leitura seria o método fonético, onde a via de acesso ao significado seria a correspondência grafo-fonológica. (Martins, 1996; Martins & Niza, 1998)

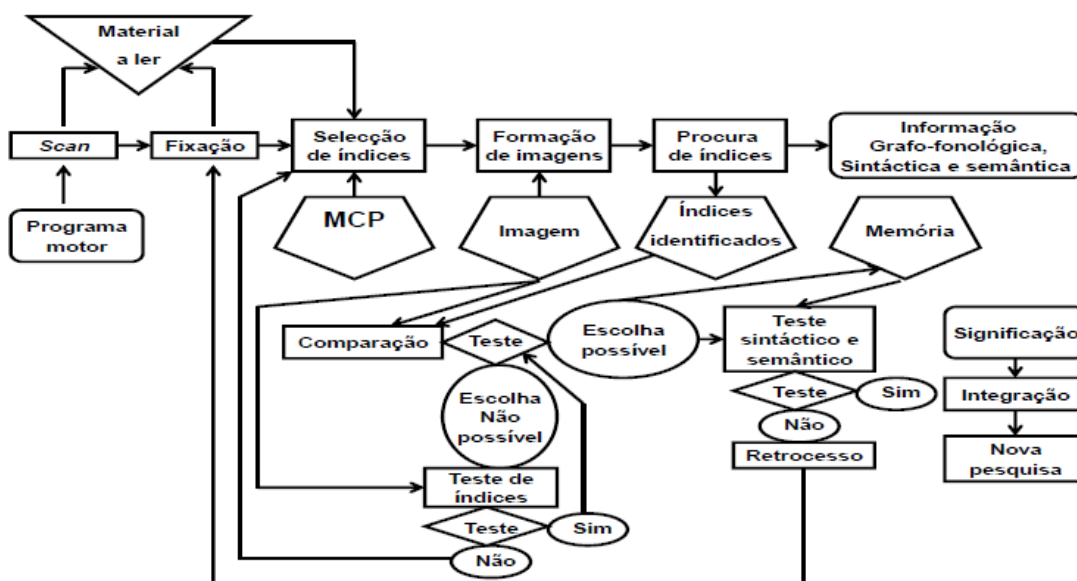
## **2. Modelos Descendentes**

Os modelos descendentes consideram que ler é compreender e concebem a leitura como sendo um processo contrário do modelo ascendente (Rebelo, 1993; Martins, 1996).

Os modelos descendentes consideram que os processos mentais superiores são determinantes no ato de ler e que a leitura é um jogo de adivinhas psicolinguísticas, visto que o leitor procura a significação do texto a partir dos seus conhecimentos

prévios e da informação disponível (percepção visual), fazendo antecipações que depois confirma (Goodman 1970, in Rebelo, 1993).

De acordo com esta perspectiva, ler é uma forma de contactar com a linguagem e com o pensamento, sendo o texto a fornecer todas as indicações para tal contacto. A figura que se segue, representa o processo de leitura segundo o modelo descendente de Goodman (1970) ou modelo psicolinguístico:



**FIGURA 3** – Modelo descendente de Goodman (in Martins, 1996:34)

De acordo com este modelo, podemos compreender que o leitor observa a página, movendo os olhos da esquerda para a direita e de cima para baixo, fixa o material e depois vai seleccionar os índices gráficos em função dos fatores, estilo cognitivo, conhecimento e material previamente analisado que é retido na memória de curto prazo (MCP). Esses índices levam à formação de uma linguagem percetiva que é constituída por aquilo que o leitor vê e pelo que espera ver, que será armazenado na memória de curto prazo. Segue-se uma pesquisa com o intuito de encontrar índices grafo-fonológicos, sintáticos e semânticos que estão relacionados com a imagem reconhecida e que ficará guardada na memória de curto prazo. Seguidamente o leitor vai elaborar um prognóstico e se for bem sucedido envia-o para a memória de longo prazo, se assim não for, volta a testar os índices e a imagem percetiva. Esse

prognóstico vai ser testado com o objetivo de saber se é adequado a nível sintático e semântico, de acordo com o contexto, se for adequado o significado é guardado na memória de longo prazo, se não for, o leitor volta atrás, onde ocorreu o erro sintático e semântico, e recomeça novamente o processo.

Os modelos descendentes também foram alvo de críticas porque não explicam como são feitos e testados os prognósticos ou as predições do leitor, ou seja, não é explicada a leitura experiente. Martins & Niza (1998) referem que a via visual não pode ser a única utilizada na leitura, porque se assim fosse ficaria por explicar como é que os leitores conseguem ler palavras desconhecidas e que nunca viram escritas.

### 3. Modelos Interativos

Os modelos interativos assumem uma posição intermédia e flexível considerando que o ato de ler é produto da utilização de estratégias ascendentes e descendentes, simultâneas e em interação, em função do tipo de texto, de frase ou de palavra com a qual os leitores são confrontados.

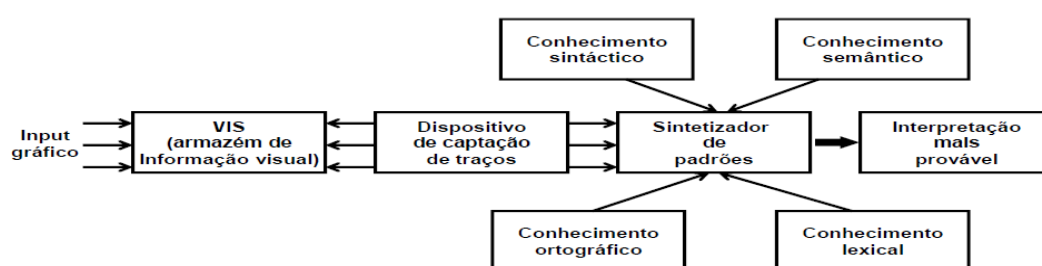
Segundo Vaz (1998), os modelos ascendentes e descendentes, têm em comum o facto de serem lineares, ou seja, a informação apenas circula num sentido. Os modelos interativos consideram a leitura como uma combinação entre ambos.

O termo interativo é usado para se referir aos modelos que tentam explicar como atuam os processos superiores de inferência na leitura, em conjunto com os processos inferiores e automatizados de reconhecimento de palavras, para dar lugar à compreensão efetiva do texto (Rebelo, 1993).

De acordo com o modelo interativo de Rumelhart (1977, in Rebelo 1993), todas as informações – semânticas, sintáticas, lexicais e ortográficas – convergem um padrão sintetizador que sempre que as recebe, retém-nas e reorienta-as.

Apresenta-se de seguida o processo de leitura, segundo o modelo interativo de Rumelhart:

**FIGURA 4 – Modelo Interativo de Rumelhart (in Martins, 1996:36)**

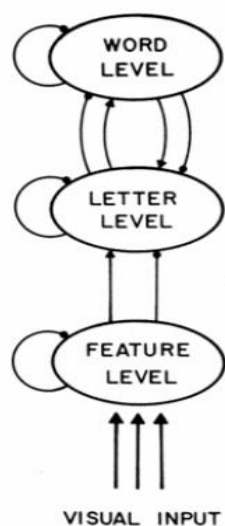


De acordo com o modelo apresentado, Martins (1996) descreve-nos que a informação é recolhida através da fixação dos olhos e registada num *VIS – armazém de informação visual*, é analisada por um dispositivo de captação de traços que retém características visuais ou traços mais relevantes. Esses traços vão constituir o fluxo de entrada sensorial que se torna acessível à componente central do modelo – o sintetizador de padrões. Por sua vez, este componente central recebe várias e diferentes informações (sintáticas, semânticas, lexicais e ortográficas) e utiliza-as na formulação de hipóteses. Essas hipóteses vão ser testadas, as mais consistentes serão aceites e as restantes serão rejeitadas. Através do mecanismo da interpretação mais provável o conjunto de hipóteses mais viáveis são aceites como uma interpretação final do texto.

Este modelo é considerado completo, do ponto de vista que integra a via visual e a via auditiva, fornecendo, porém, pouca informação sobre o uso da via fonológica (Martins, 1996). Uma das críticas aplicadas a este modelo foi a de não se aplicar e explicar as fases iniciais de aprendizagem da leitura (Martins & Niza, 1998).

#### 4. Modelos Conexionistas

Na sequência dos modelos interativos surgem novos modelos de processamento da leitura, designados de «Conexionistas», e que nos dizem que: “...a informação cognitiva é armazenada como uma série de conexões entre unidades, essas mesmas conexões tornam-se mais fortes e rápidas com o emparelhamento repetido.” (Tracey & Morrow, 2001, in Velasquez, 2002).



A organização do modelo de Rumelhart & McClelland (in Velasquez, 2002), assume a existência de uma corrente em cascata, que consegue explicar pontos essenciais à percepção de palavras.

A concretização deste modelo surge da percepção das letras dentro das palavras, independentemente da forma visual da palavra ser ou não ser familiar, e que esse efeito se torna facilitador, dando origem à aplicação de pseudo-palavras, pondo

**FIGURA 5** – Modelo de Rumelhart & McClelland (1981)



de lado a explicação clássica do reconhecimento visual da forma e do campo lexical.

Por outro lado, este modelo sugere vantagens na utilização de palavras em relação às pseudo-palavras, daí ser possível existir influência do conhecimento de palavras na percepção.

Deste modo, pode assumir-se que *“a percepção consiste numa série de níveis interativos que comunicam entre si através de um mecanismo de ativação alargada aos níveis vizinhos”* (Velasquez, 2002).

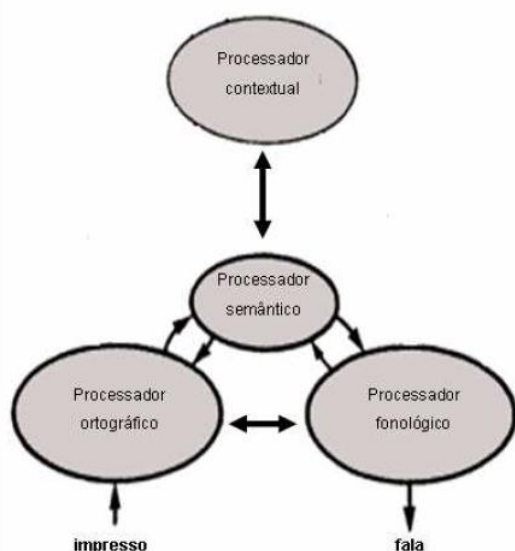
No esquema representado na figura 4, as setas representam conexões de excitação, e as linhas que terminam em círculos representam conexões inibitórias, aumentando ou diminuindo o nível de ativação, e que podem acontecer no mesmo nível ou em níveis vizinhos.

Segundo Velasquez (2002), para cada unidade do sistema existe um nó – letras ou palavras – com conexões a uma série de vizinhos, podendo ser de excitação ou inibição.

*“Por exemplo, as conexões ao nível de palavra são mutuamente inibitórias já que a ocorrência de uma palavra inibe a possibilidade de ocorrência das outras mas a ocorrência de uma dada letra inicial aumenta o nível de ativação das várias palavras começadas por essa letra, inibindo as restantes”*

(Velasquez, 2002).

O modelo conexionista permite que informações mais ambíguas sejam reforçadas e aumentadas através de processos superiores e a sua percepção irá corresponder ao nível de integração do padrão de ativação de todos os nós.



Ainda dentro dos modelos conexionistas, surge o modelo de Adams (1998, in Velasquez, 2002), que caracteriza a leitura como ocorrendo através de quatro processadores interativos e compensatórios: o ortográfico, o fonológico, o semântico e o contextual. Os três iniciais comunicam entre

**FIGURA 6** – Modelo de Adams, 1998

si de forma circular, recebem e transmitem informação, mas o processador contextual apenas comunica com o semântico, que por sua vez recebe e transmite informação para todos os outros.

A autora reforça a ideia da necessidade da existência de conexões fortes dentro do sistema associativo inter-letras, que depende do processador ortográfico, para que haja um reconhecimento automático de letras e seja possível o funcionamento eficaz de todo o processo global. A leitura eficiente depende também da competência do processador fonológico, de um forte conhecimento vocabular, ou seja, processador semântico e da capacidade de construir mensagens com sentido (processador contextual).

## **5. Modelos Interativos Compensatórios**

Os modelos interativos compensatórios defendem a existência de duas vias paralelas de reconhecimento de palavras, a via visual de análise e a via auditiva fonológica, sendo estas ativadas de acordo com a proximidade entre si. O reconhecimento das palavras é o processo através do qual as sequências de letras de uma palavra escrita são transformadas em unidades semânticas, permitindo o acesso ao sentido (Martins, 1996).

Nestes modelos considera-se que qualquer fase do processo de leitura influencia a outra, estabelecendo desta forma um papel compensador entre si, assim como as dificuldades que possam surgir podem igualmente ser compensadas entre os diferentes níveis, dependendo do contexto e das características inerentes à leitura, o leitor pode escolher a estratégia a que melhor se adapta.

Sobre o reconhecimento de palavras, Martins (1996) diz-nos que se o leitor reconhece com facilidade as palavras, mas tem pouco conhecimento acerca do texto, então pode utilizar estratégias ascendentes, porém, se o leitor reconhece mal as palavras, deve usar as estratégias descendentes, de acordo com os conhecimentos que tem sobre o texto. Mas nos modelos interativos compensatórios, ao ler uma palavra podem ser ativadas duas vias, a visual se a palavra for familiar em termos gráficos, ou a fonológica se a palavra não for familiar, sendo assim, estamos perante um modelo de dupla via.



Contudo, o modelo de Ellis não explica de que forma se alcança o sentido e a pronúncia das palavras, simula apenas a forma como as palavras podem ser reconhecidas. Para uma sequência de fonemas se poder pronunciar é necessário a existência de uma memória fonética, para a qual os fonemas transitam desde o momento da sua representação até ao da pronúncia da palavra (Martins, 1996).

## **6. Modelos Explicativos das Diferenças Individuais**

Analisar bons e maus leitores, ou concretamente o estudo da dislexia, tem vindo ao longo dos anos a ser alvo de diversas investigações e não tem sido fácil encontrar respostas consensuais e válidas, a começar pela definição do termo *dislexia*.

O termo dislexia surgiu para diferenciar dois tipos de maus leitores, que apresentam padrões do processo de leitura diferentes e que exigiam tratamentos igualmente diferentes.

O estudo do conceito de dislexia baseava-se na diferença entre o QI e o nível de realização em leitura. Os resultados incoerentes das pesquisas derivam do facto de se estar a lidar com variáveis contínuas, isto é, há sempre casos próximos do limite reconhecido para a sua classificação, daí a dislexia não poder ser diagnosticada na sua exatidão.

No meio de diversos estudos realizados por diversos autores, que utilizavam diferentes estratégias, surge Stanovich que desenvolveu um modelo de diferenças individuais em que o padrão da dislexia é descrito por um défice específico para a leitura, situado no centro do processamento fonológico, a que chamou modelo de “Phonological-core Variable-difference” (Stanovich, 1988, in Velasquez, 2002).

Este modelo subentende que sempre que se comparam leitores, utilizando a avaliação da compreensão da leitura, há sempre um padrão de realização compensatório dos leitores disléxicos, através do uso de diferentes estratégias. Pressupões ainda, que as dificuldades de leitura se repartem por um espaço multidimensional e que nos deslocamos de um défice de processamento localizado no centro fonológico, para défices mais globais de atraso de desenvolvimento, característico dos maus leitores. É de salientar ainda que os disléxicos apresentam défices mais acentuados do que os maus leitores no processamento fonológico.

*“A existência de défices no processamento fonológico dos maus leitores, apesar de não ser o único fator responsável pelas diferenças individuais na aprendizagem da leitura, e hoje amplamente confirmada empiricamente e consensualmente aceite como tendo uma relação causal com a aprendizagem da leitura (Adams, 1998; Bradley & Bryant, 1983; Pressley, 1998; Stanovich, 1991; Wagner & Torgesen, 1987; Vellutino & Scanlon, 1987, in Velasquez, 2002).*

Porém, Stanovich, com este modelo acaba por ignorar os leitores com mais dificuldades, mas sem défice fonológico, colocando a possibilidade da existência de outros défices que possam assumir uma relação causal com as dificuldades da leitura.

O processamento fonológico foi um bom contributo para a aprendizagem da leitura, nomeadamente no âmbito da consciência fonológica, que se justifica pela sua interferência com a aquisição das correspondências grafema-fonema, responsável pelo desenvolvimento da competência de reconhecimento de palavras.

Crê-se que num contexto de ensino com uma abordagem fónica mais clara e uma ortografia percetível, as crianças com défice de processamento fonológico não teriam muitas dificuldades na aprendizagem e para aquelas que têm défice na velocidade de nomeação persistiriam os problemas na construção do léxico ortográfico responsáveis pela falta de fluência de leitura e incorreção ortográfica.

Resta ainda referir que os défices não se podem atribuir ao processamento visual, mas aos níveis da construção das representações visuo-ortográficas.



A explicação para as diferenças individuais na aprendizagem da leitura tem sido abordada através de estudos neurobiológicos, utilizando as técnicas de neuroimagem funcional, que nos referem que durante a leitura, os padrões de ativação cerebral dos bons leitores e disléxicos são diferentes. As crianças que desenvolvem as competências da leitura de forma normal, desenvolvem uma superioridade para a leitura no sistema ventral do hemisfério esquerdo, acercando-se assim do padrão de ativação dos bons leitores, prosperando cada vez mais a sua competência leitora.



## **ANEXO I**

---

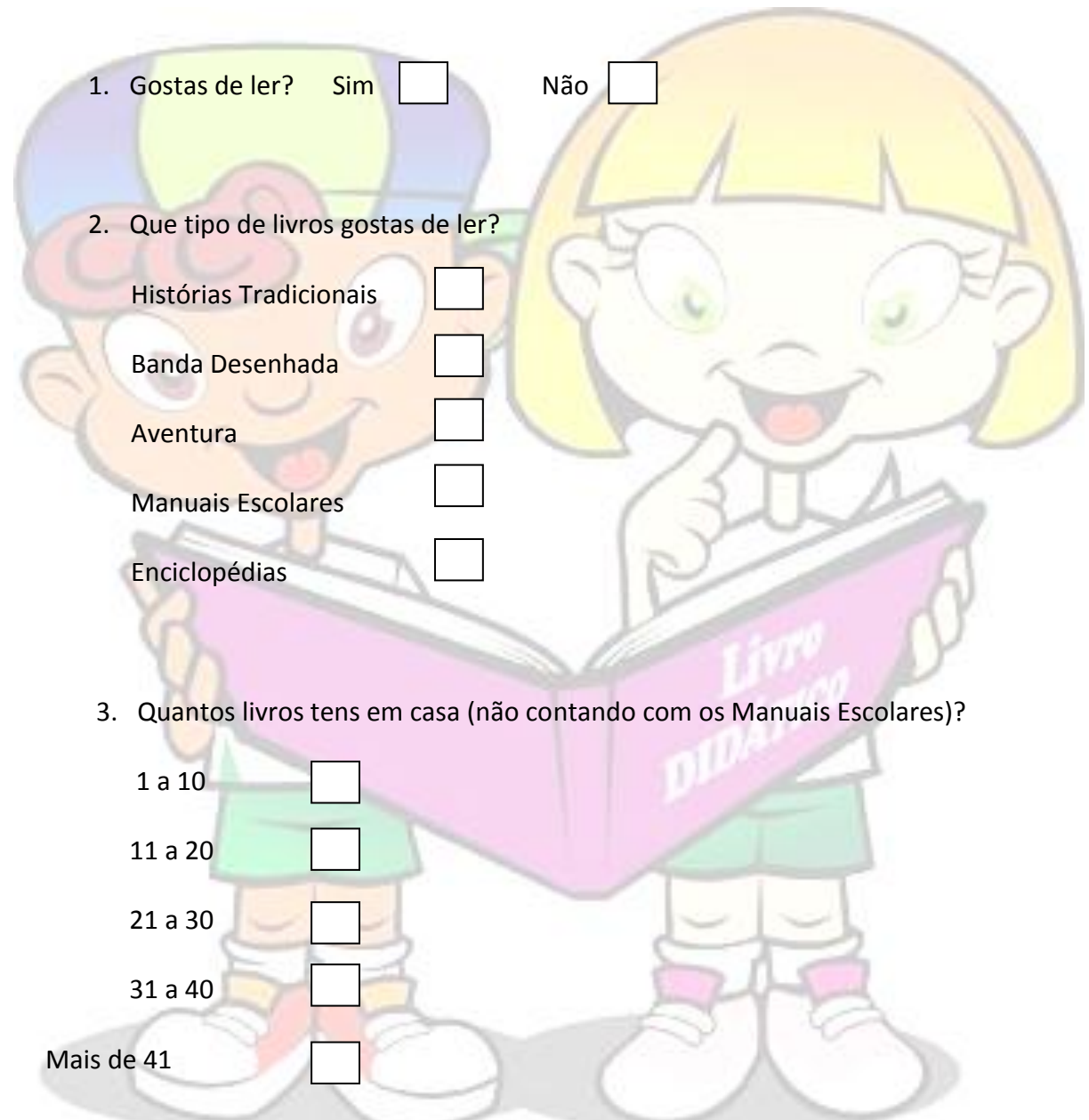
Inquérito

|   |  |   |
|---|--|---|
|  | <p><b>INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO GAYA</b></p> <p><b>ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA</b></p> |  |
|---|--|---|

## INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO SOBRE HÁBITOS DE LEITURA

4º Ano – 1º Ciclo

Este inquérito pretende questionar os alunos do 4º ano do 1º Ciclo sobre os seus hábitos de leitura.



1. Gostas de ler?    Sim ☐    Não ☐

2. Que tipo de livros gostas de ler?

Histórias Tradicionais ☐

Banda Desenhada ☐

Aventura ☐

Manuais Escolares ☐

Enciclopédias ☐

3. Quantos livros tens em casa (não contando com os Manuais Escolares)?

1 a 10 ☐

11 a 20 ☐

21 a 30 ☐

31 a 40 ☐

Mais de 41 ☐



4. Com que regularidade lês?

Todos os dias ☐

Só de vez em quando ☐

Aos fins-de-semana ☐

Nas férias ☐

Quando sou obrigado/a ☐

5. Qual o título do último livro que leste? \_\_\_\_\_

6. É costume receberes livros como presente? Sim ☐ Não ☐

7. Gostas de receber livros como presente? Sim ☐ Não ☐

8. Costumas oferecer livros como presente? Sim ☐ Não ☐

9. Para ti, a leitura é:

Um prazer ☐

Uma obrigação ☐

Um aborrecimento ☐

Uma distração ☐

10. Os teus pais costumam comprar-te livros?

Sim ☐ Não ☐

11. Em casa, alguém te lê histórias? Sim ☐ Não ☐

11.1 Se sim, quem te lê? \_\_\_\_\_

12. Onde estão guardados os livros em tua casa?

\_\_\_\_\_

13. A mãe costuma ler?

Sim

☐

Não

☐

13.1 Se a mãe costuma ler, qual o tipo de leitura mais frequente?

Jornais

☐

Revistas

☐

Relatórios Profissionais

☐

Livros técnicos

☐

Outros livros (romances, poesias...)

☐

14. O pai costuma ler?

Sim

☐

Não

☐

14.1 Se pai costuma ler, qual o tipo de leitura mais frequente?

Jornais

☐

Revistas

☐

Relatórios Profissionais

☐

Livros técnicos

☐

Outros livros (romances, poesias...)

☐

15. Alguma vez foste a uma Biblioteca Pública?

Sim

☐

Não

☐

Obrigada pela tua colaboração!



---

## **ANEXO II**

Cronograma das aulas desenvolvidas em contexto de prática pedagógica

**Quadro 4 - CRONOGRAMA DAS AULAS DESENVOLVIDAS**

| <b>Nr. da Aula</b> | <b>Data</b>    | <b>Área Disciplinar</b> | <b>Título / Domínio</b>  |
|--------------------|----------------|-------------------------|--|
| 1                  | 15 de outubro  | Matemática              | Método Geloia  |
| 2                  | 16 de outubro  | Ed. e Exp. Plástica     | Dia Mundial da Alimentação                                     |
| 3                  | 18 de outubro  | Português               | Leitura e interpretação do texto:<br>“Dia de Férias em Sintra” |
| 4                  | 21 de outubro  | Português               | Leitura e interpretação do texto:”<br>O Segredo do Rio”        |
| 5                  | 22 de outubro  | Matemática              | Situações Aleatórias   |
| 6                  | 23 de outubro  | Estudo do Meio          | O Condado Portucalense   |
| 7                  | 23 de outubro  | Ed. e Exp. Plástica     | Árvore de Outono   |
| 8                  | 24 de outubro  | Português               | Versos de Cacarcá  |
| 9                  | 2 de novembro  | Matemática              | Gráfico<br>Circular  |
| 10                 | 4 de novembro  | Português               | Biografia Luísa Dacosta  |
| 11                 | 5 de novembro  | Matemática              | Estratégias de Resolução de Problemas                          |
| 12                 | 5 de novembro  | Português               | Obra Literária: História com Recadinho                         |
| 13                 | 6 de novembro  | Matemática              | Resolução de Problemas   |
| 14                 | 6 de novembro  | Ed. e Exp. Plástica     | Ilustração de Poesias  |
| 15                 | 8 de novembro  | Português               | Ficha de Crítica Literária da obra: “História com Recadinho”   |
| 16                 | 11 de novembro | Português               | Banda desenhada: “Lenda de S. Martinho”                        |

|    |                |                     |   |
|----|----------------|---------------------|---|
| 17 | 12 de novembro | Matemática          | Estratégias de Cálculo: adição e subtração                |
| 18 | 13 de novembro | Português           | Finalização da obra: “História com Recadinho”             |
| 19 | 13 de novembro | Ed. e Exp. Plástica | Fantoches: Maria Castanha                                 |
| 20 | 14 de novembro | Matemática          | Sólidos Geométricos                                       |
| 21 | 15 de novembro | Português           | Texto: “O gato e o escuro”                                |
| 22 | 18 de novembro | Português           | “A Maior Flor do Mundo I”                                 |
| 23 | 19 de novembro | Matemática          | Divisão e Multiplicação: estratégias de cálculo           |
| 24 | 20 de novembro | Português           | “A Maior Flor do Mundo II”                                |
| 25 | 21 de novembro | Português           | “A Maior Flor do Mundo III”                               |
| 26 | 22 de novembro | Matemática          | Quadrados Mágicos   |
| 27 | 25 de novembro | Português           | “A Maior Flor do Mundo IV”                                |
| 28 | 26 de novembro | Matemática          | Estratégias de cálculo: exercícios                        |
| 29 | 27 de novembro | Português           | “A Maior Flor do Mundo V”                                 |
| 30 | 27 de novembro | Ed. e Exp. Plástica | Presépio  |
| 31 | 28 de novembro | Matemática          | Transformações geométricas                                |
| 32 | 29 de novembro | Português           | Ficha de Trabalho: interpretação e gramática              |
| 33 | 4 de dezembro  | Ed. e Exp. Plástica | Presépio, postal, pai natal de cortiça e desenhos.        |
| 34 | 5 de dezembro  | Matemática          | Estratégias de Cálculo: exercícios                        |
| 35 | 10 de dezembro | Português           | Leitura e interpretação do texto: “Sonho do menino Jesus” |

|    |                  |                      |  |
|----|------------------|----------------------|--|
| 36 | 11 de dezembro   | Matemática           | Resolução de problemas e exercícios                |
| 37 | 11 de dezembro   | Português            | Guião de Leitura:<br>“O Gigante Egoísta”           |
| 38 | 11 de dezembro   | Ed. e Exp. Plástica  | Presépio, postal, pai natal de cortiça e desenhos. |
| 39 | 12 de dezembro   | Português            | Texto: “Mistérios de Natal”,<br>postal e caligrama |
| 40 | 16 / 17 dezembro | Ed. e Exp. Dramática | Ensaio e Festa de Natal                            |

\*As aulas sombreadas foram as realizadas no âmbito do projeto de investigação: “Motivação para a Leitura”.

---

## **ANEXO III**

Materiais construídos e utilizados nas aulas no âmbito do Projeto de Investigação

- Apresentação em Power Point : Peep Show
- Filme: A Maior Flor do Mundo
- História em Power Point: A Maior Flor do Mundo

CD



## Discurso de José saramago para organizar

# JOSÉ SARAMAGO

### De como a Personagem Foi Mestre e o Autor Seu Aprendiz

[ ] (...) e este foi o meu avô Jerónimo, pastor e contador de histórias, que, ao pressentir que a morte o vinha buscar, foi despedir-se das árvores do seu quintal, uma por uma, abraçando-se a elas e chorando porque sabia que não as tornaria a ver.

[ ] Enquanto o sono não chegava, a noite povoava-se com as histórias e os casos que o meu avô ia contando: lendas, aparições, assombros, episódios singulares, mortes antigas, zaragatas de pau e pedra, palavras de antepassados, um incansável rumor de memórias que me mantinha desperto, ao mesmo tempo que suavemente me acalentava. Nunca pude saber se ele se calava quando se apercebia de que eu tinha adormecido, ou se continuava a falar para não deixar em meio a resposta à pergunta que invariavelmente lhe fazia nas pausas mais demoradas que ele calculadamente metia no relato: "E depois?". Talvez repetisse as histórias para si próprio, quer fosse para não as esquecer, quer fosse para as enriquecer com peripécias novas. Naquela idade minha e naquele tempo de nós todos, nem será preciso dizer que eu imaginava que o meu avô Jerónimo era senhor de toda a ciência do mundo.

[ ] O homem mais sábio que conheci em toda a minha vida não sabia ler nem escrever. Às quatro da madrugada, quando a promessa de um novo dia ainda vinha em terras de França, levantava-se da enxerga e saía para o campo, levando ao pasto a meia dúzia de porcas de cuja fertilidade se alimentavam ele e a mulher. Viviam desta escassez os meus avós maternos, da pequena criação de porcos que, depois do desmame, eram vendidos aos vizinhos da aldeia. Azinhaga de seu nome, na província do Ribatejo. Chamavam-se Jerónimo Melrinho e Josefa Caixinha esses avós, e eram analfabetos um e outro. No Inverno, quando o frio da noite apertava ao ponto de a água dos cântaros gelar dentro da casa, iam buscar às pocilgas os bácoros mais débeis e levavam-nos para a sua cama. Debaixo das mantas grosseiras, o calor dos humanos livrava os animaizinhos do enregelamento e salvava-os de uma morte certa.

[ ] Escrevi estas palavras há quase trinta anos, sem outra intenção que não fosse reconstituir e registar instantes da vida das pessoas que me geraram e que mais perto de mim estiveram, pensando que nada mais precisaria de explicar para que se soubesse de onde venho e de que materiais se fez a pessoa que ao pintar os meus pais e os meus avós com tintas de literatura, transformando-os, de simples pessoas de carne e osso que haviam sido, em personagens novamente e de outro modo construtoras da minha vida, estava, sem o perceber, a traçar o caminho por onde as personagens que viesse a inventar, as outras, as efectivamente literárias, iriam fabricar e trazer-me os materiais e as ferramentas que, finalmente, no bom e no menos bom, no bastante e no insuficiente, no ganho e no perdido, naquilo que é defeito mas também naquilo que é excesso, acabariam por fazer de mim a pessoa em que hoje me reconheço: criador dessas personagens, mas, ao mesmo tempo,

criatura delas. Em certo sentido poder-se-á mesmo dizer que, letra a letra, palavra a palavra, página a página, livro a livro, tenho vindo, sucessivamente, a implantar no homem que fui as personagens que criei. Creio que, sem elas, não seria a pessoa que hoje sou, sem elas talvez a minha vida não tivesse logrado ser mais do que um esboço impreciso, uma promessa como tantas outras que de promessa não conseguiram passar, a existência de alguém que talvez pudesse ter sido e afinal não tinha chegado a ser.

[ ] Ajudei muitas vezes este meu avô Jerónimo nas suas andanças de pastor, cavei muitas vezes a terra do quintal anexo à casa e cortei lenha para o lume, muitas vezes, dando voltas e voltas à grande roda de ferro que acionava a bomba, fiz subir a água do poço comunitário e a transporte ao ombro, muitas vezes, às escondidas dos guardas das searas, fui com a minha avó, também pela madrugada, munidos de ancinho, panal e corda, a recolher nos restolhos a palha solta que depois haveria de servir para a cama do gado. E algumas vezes, em noites quentes de Verão, depois da ceia, meu avô me disse: "José, hoje vamos dormir os dois debaixo da figueira".

## ENTREVISTA A JOSÉ SARAMAGO:

**Jornalista:** Bom dia, caro José Saramago, seja bem vindo à TVHorizonte!

**José Saramago:** Bom dia! Obrigada por me convidarem a participar no vosso programa!

**Jornalista :** Fale-nos um pouco sobre si, onde nasceu, onde estudou...

**José Saramago:** Nasci numa aldeia Ribatejana, chamada Azinhaga, na Golegã, em novembro de 1922. Fiz o liceu em Lisboa, mas depois, devido a dificuldades financeiras não pude prosseguir os estudos.

**Jornalista:** E a partir dessa data, o que fez?

**José Saramago:** Já era leitor assíduo da Biblioteca do Palácio das Galveias, desde que deixei os estudos dediquei ainda mais horas à leitura.

**Jornalista:** Qual foi a sua primeira profissão?

**José Saramago:** A minha primeira profissão foi ser serralheiro mecânico nas Oficinas do Hospital Civil de Lisboa.

**Jornalista:** Mas não se ficou por aí?

**José Saramago:** Não, não!! Já tive imensas atividades profissionais: fui desenhador, argumentista, teatrólogo, jornalista, ensaísta, dramaturgo, romancista, escritor e sou poeta português !!

**Jornalista:** Qual foi o primeiro livro que publicou?

**José Saramago:** O primeiro livro que publiquei foi em 1947 e foi um romance, chamava-se a Terra do Pecado.

**Jornalista:** Pelo que sei, fez parte de algumas revistas e associações?

**José Saramago:** Sim, tive uma vida plena de trabalho!! Fui crítico literário na revista Seara Nova, fiz parte também da Associação Portuguesa de Escritores e fui presidente da Assembleia Geral da Sociedade Portuguesa de Autores.

**Jornalista:** Pois, tem tido uma vida plena de trabalho e sucessos...

**José Saramago:** Mas também estive desempregado, e foi aí que tomei uma decisão muito importante na minha vida: foi dedicar-me apenas e só à escrita, primeiro como tradutor e depois como autor.

**Jornalista:** Foi a decisão correta, dedicar-se apenas à escrita?

**José Saramago:** Claro que sim, tornei-me mais tarde Doutor Honoris Causa de várias universidades, de Turim, Sevilha e de Manches e sou membro da Academia Universal das Culturas em Paris.

**Jornalista:** Em 1995, ganhou um importante prémio, qual foi?

**José Saramago:** Sim, ganhei o prémio Camões, o mais importante prémio literário da língua portuguesa. Este prémio refere-se ao reconhecimento internacional da prosa em língua portuguesa...

**Jornalista:** Mais tarde, em 1998, foi agraciado com mais um importantíssimo prémio?!

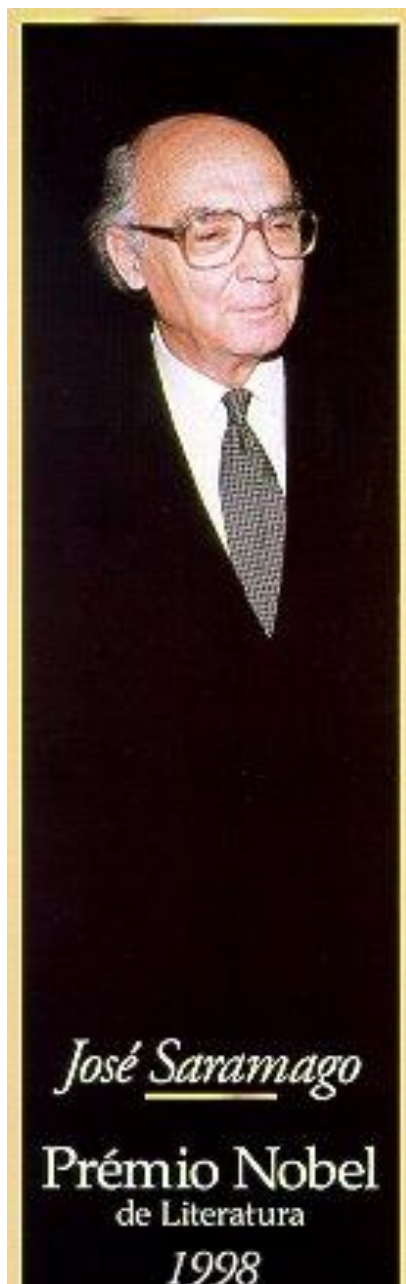
**José Saramago:** Sim, foi dos acontecimentos mais importantes desta minha longa vida, fui galardoado com o Prémio Nobel da Literatura, o primeiro a ser concedido a um escritor português.

**Jornalista:** José, temos de terminar por aqui... foi um enorme prazer poder contar com a sua presença neste nosso pequeno espaço de informação...

**José Saramago:** O prazer foi todo meu, até uma próxima.

**Fim**

## Breve Registo Biográfico



José \_\_\_\_\_ nasceu na \_\_\_\_\_, aldeia ribatejana (Golegã), em 16 de novembro de 1922.

Em \_\_\_\_\_, fez estudos secundários (liceal e técnico) que, por dificuldades económicas, não pôde prosseguir, compensando o facto com a sua condição de assíduo leitor da Biblioteca do \_\_\_\_\_, atividade a que dedicava as horas pós-laborais.

O seu primeiro emprego foi de \_\_\_\_\_ nas oficinas do Hospital Civil de Lisboa. De entre as diversas atividades profissionais que exerceu, contam-se as de \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, ensaísta, \_\_\_\_\_, dramaturgo, contista, romancista e \_\_\_\_\_ português.

Publicou o seu primeiro livro, o romance *Terra do Pecado*, em 1947.

Como crítico literário, colaborou na revista \_\_\_\_\_, pertencendo, entre 1972

e 1973, ao corpo redatorial do jornal *Diário de Lisboa*.

Fez parte da primeira direção da Associação Portuguesa de Escritores, tendo sido, de 1985 a 1994, presidente da Assembleia Geral da Sociedade Portuguesa de Autores.

Na situação de desemprego, toma uma das mais importantes decisões da sua vida: dedicar-se exclusivamente à \_\_\_\_\_, passando a viver, a partir de 1976, exclusivamente do seu trabalho literário, primeiro como tradutor, depois como \_\_\_\_\_.

Foi Doutor *Honoris Causa* pelas Universidades de Turim (Itália), de Sevilha (Espanha) e de Manchester (Inglaterra).

É ainda membro *Honoris Causa* do Conselho do Instituto de Filosofia do Direito e de Estudos Histórico-Políticos da Universidade de Pisa (Itália), membro da Academia Universal das Culturas (Paris), membro correspondente da Academia Argentina das Letras e membro do Parlamento Internacional de Escritores (Estrasburgo).

Em 1995, ganhou o **Prémio \_\_\_\_\_**, o mais importante prémio literário da língua portuguesa. Saramago foi considerado o responsável pelo efetivo reconhecimento internacional da prosa em língua portuguesa.

**Em 1998 foi galardoado com o Prémio \_\_\_\_\_ da Literatura, o primeiro a ser concedido a um escritor português.**

Faleceu a 18 de Junho de 2010, com 87 anos, em Lanzarote, nas Ilhas Canárias.

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_



## Português – 4º ano

### A MAIOR FLOR DO MUNDO - Reconto / Ficha de Consolidação -

Rodeia as opções que te parecem ser as mais corretas:



#### 1. A história foi escrita por:

- a) um autor com gosto e jeito para escrever para crianças.
- b) um autor com paciência e sem jeito para escrever contos infantis.
- c) um autor sem paciência e com pouco jeito para escrever histórias para crianças.

#### 2. As histórias para crianças devem ser escritas:

- a) com palavras muito simples e frases curtas.
- b) com palavras simples e complicadas, pois as crianças entendem.
- c) com palavras simples.

#### 3. Quem contou a história foi:

- a) o autor.
- b) um menino.
- c) uma flor.



**4. Na história havia:**

- a) uma aldeia e um menino.
- b) um menino e uma floresta.
- c) um menino e o seu pai.

**5. A aventura do menino passou-se:**

- a) ao pé do rio.
- b) na aldeia.
- c) fora da aldeia.

**4. A certa altura do conto, o autor compara o percurso realizado pelo menino a um outro espaço:**

- a) floresta negra.
- b) planeta Marte.
- c) terras sombrias.

**5. Depois de muito andar e subir uma encosta, o menino viu:**

- a) a maior flor do mundo.
- b) uma flor.
- c) um enorme rio.

**6. A flor estava:**

- a) seca, mas brilhante.
- b) caída e murcha.
- c) radiosa como o sol.





**7. O rio estava:**

- a) perto do local onde estava a flor.
- b) muito longe do local onde estava a flor.
- c) não havia rio.

**8. O menino:**

- a) não regou a flor.
- b) regou-a apenas uma vez.
- c) regou-a vezes sem conta.

**9. Após tratar da flor:**

- a) o menino regressou a casa.
- b) adormeceu à sombra da flor.
- c) ficou sentado a admirar a flor.

**10. Os pais do menino :**

- a) estavam à espera dele em casa.
- b) afligiram-se e foram à procura dele.
- c) não estavam preocupados, pois era hábito ele chegar tarde a casa.

**11. O que chamou a atenção dos pais, para que descobrissem o menino foi:**

- a) a colina muito alta.
- b) uma enorme flor.
- c) o arco-íris.



**Avaliação:**

- **11 respostas corretas:** PARABÉNS!! Estiveste atenta e compreendeste a história!
- **8 respostas corretas:** Escaparam-te alguns pormenores, relê a história!
- **5 respostas corretas:** Não estiveste com atenção ☹ , lamento, mas lê novamente a história.
- **2 respostas corretas:** Muito fraco!! Não te interessaste pela história...

**Elabora um pequeno texto, dando a tua opinião pessoal sobre esta história.**

---

---

---

---

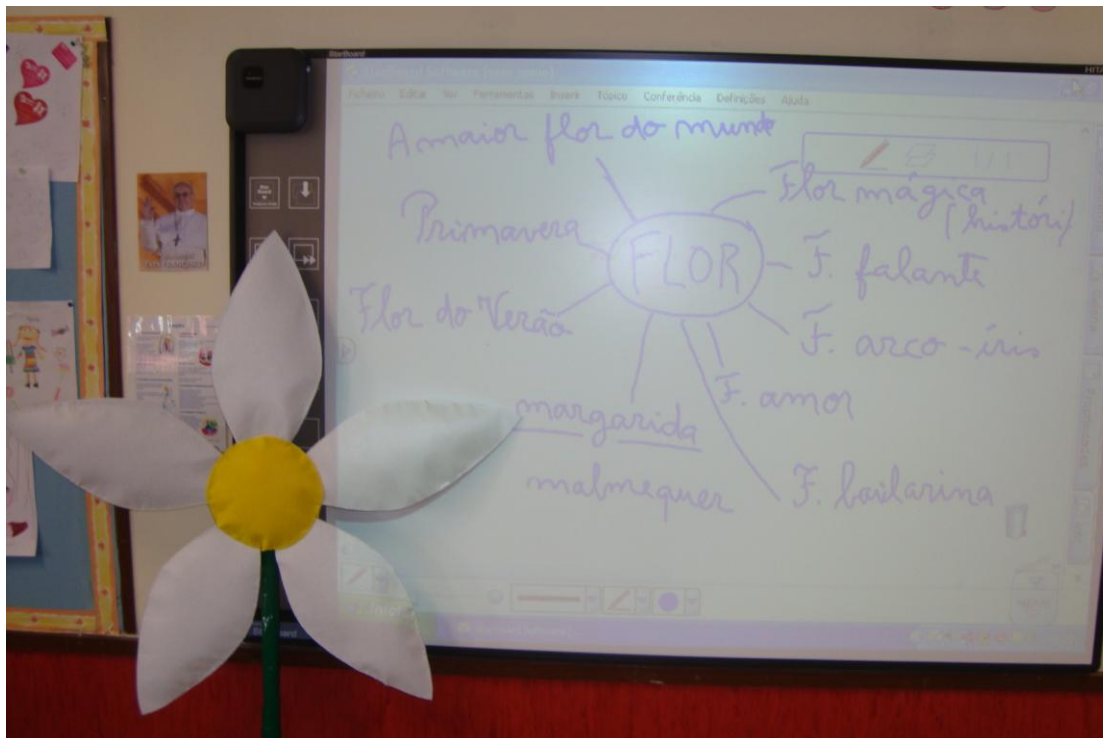
---

---

Bom trabalho! ☺

## Momentos das Aulas

### Flor e chuva de ideias



### Biografia de José Saramago



Painel sobre José Saramago e a sua obra: A Maior Flor do Mundo



Última aula sobre a obra – oferta dos marcadores de livros

